



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAYARA CORDEIRO DA SILVA

**RASURAS ORAIS: ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS DE ESCRITURA
DE DUAS DÍADES DE ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS**

MACEIÓ

2014

MAYARA CORDEIRO DA SILVA

**RASURAS ORAIS: ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS DE ESCRITURA
DE DUAS DÍADES DE ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para
a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil

MACEIÓ

2014

Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Helena Mendes Lessa

S586r Silva, Mayara Cordeiro da.

Rasuras orais: estudo comparativo dos processos de escritura de duas díades de alunas recém-alfabetizadas / Mayara Cordeiro da Silva. – Maceió, 2014.
108 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 90-91.

Anexos: f. 92-108.

1. Escrita colaborativa. 2. Rasuras orais. 3. Produção textual. I. Título.

CDU: 37.046.12

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

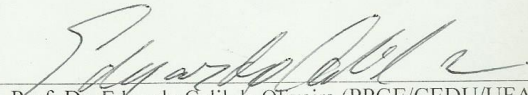


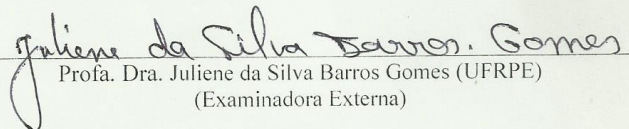
“ Rasuras Oraís: Estudo comparativo dos processos de escrita de duas díades de
alunas recém-alfabetizadas .”

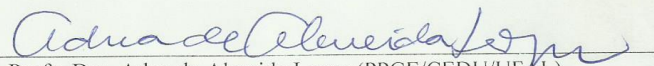
MAYARA CORDEIRO DA SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 03 de outubro de 2014.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)


Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE)
(Examinadora Externa)


Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Ao Gui, meu irmãozinho, que chegou junto com o mestrado e preencheu minha vida de alegria.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Eduardo Calil, pela sua orientação, apoio, disponibilidade, pelo conhecimento compartilhado, pelas críticas e total colaboração ao trabalho. Acima de tudo, obrigada por continuar a me acompanhar nesta jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento e pela vida acadêmica.

Aos meus pais, Lenilson e Lena, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me acharam A MELHOR de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não ser A MELHOR, mas a fazer o meu melhor. Obrigada pelo amor incondicional.

Ao meu marido, Fernando, por ser tão importante em minha vida. Sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho.

Aos meus irmãos, Munik e Guilherme pelo amor, cumplicidade e presença sempre constante em minha vida.

À minha voinha, meus tios e primos pelo amor e incentivo recebidos ao longo de toda a minha vida. Em especial à Tia Léo, por todo o apoio, estímulo e por sem querer, ter me iniciado na docência. Serei eternamente grata a todos vocês.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado durante esta fase, pelo companheirismo, força, apoio, paciência e por compreenderem minhas ausências. Em especial à Amanda, pelo carinho e amizade demonstrados desde a infância e às pedagogas mais lindas: Rebecca, Mayara, Raissa, Letícia e Carla, Amo vocês!

Aos amigos do L'ÂME, em especial à Lidiane, Janayna Paula, Kall Anne, Janaína Ligya, Eliene, Eudes, Dennys e Bruno, pelo acolhimento, incentivo e apoio.

Às Professoras Doutoras: Adna Lopes e Juliene Barros-Gomes, pela participação em minha Banca de Qualificação e pelas valorosas contribuições e sugestões dadas a este trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Vocês já repararam no olhar de uma criança quando interroga? A vida, a irrequieta inquietude que ele tem? Pois bem, você lhe dá uma resposta instantânea, definitiva, única – e verá pelos olhos dela que baixou vários risquinhos na sua consideração. (Mário Quintana)

RESUMO

A partir de um campo de investigação interdisciplinar envolvendo a Crítica Genética, a Linguística da Enunciação e a Didática da Escrita, este trabalho visa descrever, analisar e comparar as rasuras orais comentadas (ROC) produzidas por alunos recém-alfabetizados. Tomando como unidade de análise o diálogo estabelecido durante processos de escritura a dois, sob condições etnográficas e didáticas, discutiremos os tipos de ROC (comentários feitos pelos alunos sobre enunciações precedentes, referentes aos objetos de discurso em negociação na construção do texto) efetivados por duas díades pertencentes a classes socioeconômicas e culturais distintas: uma díade (D1) pertence à classe média alta, formada por alunas de escola particular da cidade de São Paulo-SP, outra díade (D2) formada por alunas de uma escola pública da cidade de Maceió-AL, provenientes de uma classe social desfavorecida. Ao longo de dois anos, coletamos 16 processos de escritura (8 de cada díade) em que os alunos deveriam inventar, combinar e escrever uma história inventada. A D1 produziu 325 ROC, 77 no 1º ano e 248 no 2º, envolvendo 8 tipos de ROC. A D2 produziu 6 tipos de ROC, distribuídos em 184 comentários, 80 no 1º ano e 104 no 2º ano. Observamos ainda que mesmo com uma grande diferença quantitativa de uma díade para outra, os tipos de rasuras com maior ocorrência em ambas as díades são “ortográfico”, “pragmático” e “textual”. Esse fenômeno se mantém nos tipos produzidos em menor quantidade (sintática, de pontuação e semântica), o que demonstra que a ROC está relacionada ao momento de aprendizagem em que as alunas se encontram. Houve ainda na D2 uma queda acentuada de ROC ao longo dos 16 processos, indicando alguma perda na qualidade da interação. Por fim, destacamos que a ROC representa o modo como os alunos estão pensando o texto em curso e o modo como, espontaneamente e em tempo real, constituem as operações metalinguísticas e textuais.

Palavras-chaves: Escrita colaborativa. Rasura. Criação textual.

ABSTRACT

Insert in a interdisciplinary context involving Genetic Criticism, Linguistic Utterance and Teaching Writing, this paper intends to describe, analyze and compare the verbal erasures commented (VEC) produced by newly literate students. Taking as unit of analysis the dialogue established during the paired writing processes under ethnographic and didactic conditions, we discuss the types of VEC (comments made by students about previous utterances referring to the objects of discourse in negotiating the construction of the text) effected by two dyads belonging to different socioeconomic and cultural classes: a dyad (D1) belongs to the upper middle class, composed of students from a private school in the city of São Paulo-SP, another dyad (D2) of students from disadvantaged class in a public school in the city Maceió-AL. Over two years, we collected 16 cases of scripture (8 of each dyad) in which students should invent, combine, and write a story invented. D1 produced 325 VEC, 77 in the 1st year and 248 in 2nd, involving eight types of VEC. The D2 produced six types of VEC, distributed in 184 comments, 80 in the 1st year and 104 in the 2nd year. We further note that even with a large quantitative difference between dyads, the types of erasures mostly occurring in both dyads are "spelling", "pragmatic" and "textual". This phenomenon remains the types produced with the lowest occurrence (punctuation, syntactic and semantic), indicating that the VEC is related to the learning moment of students. There was also a sharp drop in the amount of VEC in D2, over the 16 cases, which indicates a loss in quality of the interaction. Finally, we emphasize that the VEC shows how students are thinking about the text in progress and as spontaneously and in real time, constitute metalinguistic and textual operations.

Keywords: Collaborative Writing. Erasure. Textual Creation.

ISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A madrasta e as duas irmãs (Nara e Isabel, 1991).....	50
Figura 2 - A menina dos olhos azuis (Isabel e Nara, 1991).....	51
Figura 3 - A princesa e o sapo (Flávia e Rafaela, 1996).....	51
Figura 4 - O coelho sapeca (Flávia e Rafaela, 1997).....	52
Figura 5 - A madrasta e as duas irmãs (Isabel e Nara, 1991).....	52
Figura 6 - A princesa e o sapo (Flávia e Rafaela, 1996).....	53
Figura 7 - Em uma casa na floresta (Isabel e Nara, 1992).....	54
Figura 8 - A mãe má (Isabel e Nara, 1992).....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total geral de ROC.....	61
Gráfico 2 - Evolução da quantidade de ROC ao longo dos processos.....	62
Gráfico 3 - Total geral por tipo de ROC - Vila/Lamenha.....	63
Gráfico 4 - Total geral de ROC por Aluna - Vila/Lamenha.....	64
Gráfico 5 - Total geral de ROC - Alunas/tipo - Vila/Lamenha.....	65
Gráfico 6 - Total geral de ROC - Vila 1991.....	66
Gráfico 7 - Total geral de ROC - Vila 1992.....	67
Gráfico 8 - Total geral de ROC - Vila 1991-1992.....	68
Gráfico 9 - Tipos de ROC/Ano - Vila 1991-1992.....	68
Gráfico 10 - Total geral de ROC por aluna - Isabel/Nara.....	69
Gráfico 11- Total de ROC Aluna/Processo - Vila 1991-1992.....	70
Gráfico 12 - Total de ROC/Processo - Vila 1991-1992.....	71
Gráfico 13 - Total geral de ROC - Lamenha 1996.....	73
Gráfico 14 - Total geral de ROC - Lamenha 1997.....	73
Gráfico 15 - Total geral de ROC - Lamenha 1996-1997.....	74
Gráfico 16 - Tipos de ROC/Ano - Lamenha 1996-1997.....	75
Gráfico 17 - Total geral de ROC por alunas - Flávia /Rafaela.....	76
Gráfico 18 - Total geral de ROC por aluna - Lamenha 1996-1997.....	76
Gráfico 19 - Quantidade de ROC - Aluna/processo - Lamenha 1996-1997.....	77
Gráfico 20 - Total de ROC/Processo - Lamenha 1996-1997	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ROC	Rasura Oral Comentada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Produção textual
CG	Crítica Genética
ROC GV	Rasura oral comentada gráfico-visual
ROC PRA	Rasura oral comentada pragmática
ROC ORT	Rasura oral comentada ortográfica
ROC LEX	Rasura oral comentada lexical
ROC SEM	Rasura oral comentada semântica
ROC SIN	Rasura oral comentada sintática
ROC TEX	Rasura oral comentada textual
ROC PON	Rasura oral comentada de pontuação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	O FENÔMENO DO DIALOGISMO.....	16
1.1	Bakhtin, discurso e dialogismo.....	16
1.2	Brès e a questão terminológica.....	17
1.2.1	As dimensões do dialogismo.....	19
1.3	Authier-Revuz e o conceito de modalização autonímica.....	20
2	ESCRITA COLABORATIVA: UMA OPÇÃO DIDÁTICO METODOLÓGICA.....	24
2.1	A escrita colaborativa entre experts/novatos e entre pares.....	24
2.2	Escrita colaborativa: reflexões acerca do processo.....	27
2.3	Redação conversacional: técnicas de reformulação na produção colaborativa de um texto.....	30
3	A RASURA ESCRITA: DO MANUSCRITO AO PROCESSO.....	34
3.1	Crítica Genética: Um olhar para o processo.....	34
3.2	O estatuto da rasura na Crítica Genética.....	35
3.3	As operações metalinguísticas de Fabre.....	37
3.4	Os dados singulares de Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson.....	41
3.5	A rasura escrita em processos de escritura em ato.....	42
4	A RASURA ORAL: UM FENÔMENO CO-ENUNCIATIVO.....	45
4.1	As rasuras orais comentadas e sua classificação.....	49
5	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
5.1	Constituição do corpus.....	55
5.2	Os procedimentos de coleta.....	55
5.2.1	Escola 1 – A instituição particular em São Paulo.....	56
5.2.2	A díade paulista.....	56

5.2.1	Escola 2 – Instituição estadual em Alagoas.....	56
5.2.2	A díade alagoana.....	57
5.2.1	Procedimentos de coleta.....	57
5.3	Seleção e tratamento dos dados.....	58
6	RASURAS ORAIS EM PROCESSOS DE DUAS DÍADES DE ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS – PANORAMA QUANTITATIVO.....	61
6.1	Panorama geral da ocorrência de Rasuras Oraís Comentadas.....	61
6.2	Rasuras oraís comentadas e seus Tipos.....	63
6.3	Rasuras oraís comentadas e as alunas.....	64
6.4	Rasuras oraís comentadas na Escola da Vila.....	66
6.4.1	Comparação entre as alunas.....	69
6.4.2	Comparação entre processos.....	70
6.5	Rasuras oraís comentadas na Lamenha Lins.....	72
6.5.1	Comparação entre as alunas.....	75
6.5.2	Comparação entre os processos.....	77
6.6	Síntese dos resultados.....	79
7	CONCLUSÃO.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXOS.....	88

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a descrever, analisar e comparar as rasuras orais comentadas encontradas nos processos de escritura em ato efetivados por duas díades de alunas recém-alfabetizadas. Inserida em um quadro teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C) e pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), buscou-se, neste trabalho, responder a seguinte questão: Quais as características das rasuras orais comentadas feitas por alunas recém-alfabetizadas durante processos de escritura colaborativa, pertencentes a dois níveis socioeconômicos e culturais distintos e submetidas a práticas didáticas diferenciadas?

Assumindo que os comentários que acompanham as rasuras orais produzidas pelas díades, enquanto escrevem um mesmo texto, são importantes indícios para a compreensão do desenvolvimento linguístico, bem como do processo de criação dos escreventes, tomamos como objeto de investigação o corpus de duas escolas (Dossiê Vila 1991/1992 e Dossiê Lamenha 1996/1997), pertencentes ao acervo do Laboratório do Manuscrito Escolar¹.

As díades foram escolhidas por apresentarem certas similaridades e diferenças, o que permite uma comparação qualitativa e quantitativa dos dados levantados. No que diz respeito às semelhanças, nas duas díades as alunas apresentam idades aproximadas (entre 6 e 8 anos), são recém-alfabetizadas, têm um bom relacionamento interpessoal. Os processos foram coletados por meio de procedimentos semelhantes ao longo de dois anos letivos, existe uma quantidade razoável de processos efetivados pela mesma díade. Por fim, as díades produziram o mesmo gênero narrativo-ficcional: Histórias Inventadas.

¹ O Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), criado em junho de 2010 e instalado no Centro de Pesquisa em Educação e Linguagem (CEPEL) reúne pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua proposta tem por base dois pontos principais: a) o fato do manuscrito escolar, conforme fora definido em Calil (2008), ser considerado enquanto produto de uma prática docente situada sócio-historicamente, ter um valor científico, exigindo igualmente que seja valorizado, conservado e preservado enquanto patrimônio cultural; b) a partir deste objeto de investigação, aproximar os trabalhos de professores-pesquisadores do PPGE e PPGLL e formar um espaço de interlocução, favorecido pela eleição comum deste objeto de investigação, ainda que em diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universitário, Educação de Jovens e Adultos).

No que se refere às diferenças, pode-se destacar que as díades são pertencentes à classes socioeconômicas e culturais distintas. A D1 é formada por alunas de uma escola particular de São Paulo, provém de uma classe média-alta e apresenta um nível alto de cultura letrada. A D2 é formada por alunas de uma escola pública da periferia da cidade de Maceió, oriundas de uma classe econômica e culturalmente desfavorecida e apresentam baixo índice de letramento.

Em relação à sua estrutura, o presente trabalho está organizado em sete seções. Inicialmente, expomos os principais conceitos acerca da noção de Dialogismo, partindo de Bakhtin (2006), Authier-Revuz (2004, 2011), e Brès&Nowakowska (2006).

Na segunda seção, voltamos nossa atenção para a escrita colaborativa, tomando como ponto de partida alguns estudos que discutem o conceito a partir de diferentes perspectivas. Assim, apresentamos os trabalhos de Daiute (1993), Apotheloz (2005) e Storch (2005).

A terceira seção é dedicada à Genética Textual. Inicialmente, Grésillon (2004) e Biasi (2010), fazem uma apresentação dos principais conceitos, para depois serem discutidos três estudos que convergem para a análise da rasura escrita: Fabre (1986, 2004), pioneira na análise das rasuras escritas produzidas por alunos; Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), que investigam os dados singulares de aquisição da escrita e Calil (1998, 2004, 2008) e Calil e Felipeto (2000), que partem dos processos de escritura em ato para explicar as rasuras escritas produzidas por escreventes novatos.

Na quarta seção, fechando o panorama teórico, é apresentado o conceito de Rasura oral, assim como sua tipologia e classificação, por meio dos trabalhos de Calil (2004, 2008, 2010, 2014a, 2014b) e Calil e Felipeto (2012).

A quinta seção traz a descrição do percurso metodológico da pesquisa e na sexta são apresentados os resultados da análise. Por fim, faremos as considerações finais retomando os pontos mais relevantes.

1 O FENÔMENO DO DIALOGISMO

Nesta seção, temos por objetivo apresentar um dos conceitos fundamentais à nossa pesquisa, o Dialogismo. Fundado por Bakhtin, o fenômeno foi discutido e ampliado por diversos autores, entre eles, Brès e Nowakowska (2005), Brès (2006) e Authier Revuz (2004), cujas principais formulações acerca do conceito, serão expostas a seguir.

1.1 Bakhtin, discurso e dialogismo.

O conceito de dialogismo percorre toda a obra do linguista russo Mikhail Bakhtin e é fundamental para compreender a sua concepção de linguagem. No entanto, faz-se necessário entender também sua visão acerca do discurso, uma vez que ambos os conceitos estão intrinsecamente relacionados.

Para Bakhtin, o discurso é a língua em sua integridade, concreta e viva, e não como objeto específico da Linguística. Diferentemente de outros autores da época, que entendiam a língua como um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais, Bakhtin considerava que a essência da língua é constituída justamente nas relações sociais, por meio da interação verbal.

Compreendendo assim, que o discurso não é individual, mas sim dialógico, pois se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que por sua vez, são seres sociais e mantém relações com outros discursos que os precederam, construindo dessa maneira um “diálogo entre discursos”. Segundo o autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1997, p.88)

Ainda de acordo com Bakhtin, é impossível no discurso humano, evitar por completo essa mútua-interação dialógica, do discurso alheio em relação ao objeto, exceto em situações regidas por determinadas convenções e apenas em certa medida.

Contudo, a filosofia da linguagem e a linguística, orientaram-se justamente por essa condição artificial e convencional do discurso, retirado do diálogo, aceitando-a como normal.

O diálogo era estudado apenas como forma composicional da construção do discurso, mas a dialogicidade interna do discurso (tanto na réplica, como na enunciação monológica) que penetra em toda sua estrutura, todos os seus estratos semânticos e expressivos, foram quase que absolutamente ignorados. (BAKHTIN, 1997, p.88)

Nota-se então, que o verdadeiro interesse do autor não residia no sistema, mas na linguagem enquanto uso e interação social. Nesse sentido, a enunciação torna-se seu objeto de estudo, visto que representa o momento de uso da linguagem, em um processo que engloba além da presença física dos participantes, o tempo histórico e o espaço social de interação.

Sua principal crítica à linguística estava relacionada justamente à falta de uma abordagem teórica que abarcasse a enunciação, não apenas como realidade da linguagem, mas também como estrutura sócio-ideológica, uma vez que a enunciação não parte de um sujeito individual, mas é produto da interação entre dois indivíduos sociais, organizados e participantes de um contexto histórico.

Definindo a enunciação como um processo de interação entre sujeitos, no qual “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1997, p.89). O autor institui o princípio dialógico como objeto fundamental da língua, partindo de uma concepção sócio-interacionista, em que a linguagem se organiza na interação e na repercussão de cada enunciado.

A obra de Bakhtin deu origem a duas importantes interpretações francesas as quais iremos nos dedicar: a de Jackeline Authier Revuz (2004) e a de Jacque Brès e Aleksandra Nowakowska (2006), ambas com ênfase na noção de dialogismo proposto pelo linguista.

1.2 Brès e a questão terminológica

Jacque Brès e Aleksandra Nowakowska (2006), partindo de uma releitura da obra de Bakhtin, buscam definir o conceito de dialogismo, apoiando-se na diferenciação semântica e lexical dos termos derivados do dialogismo: dialógico e dialogal. Em seguida, os autores explicam as várias dimensões desse conceito.

Conforme Brès e Nowakowska, o termo “dialogal” pode ser utilizado para designar tudo que se refere ao diálogo no sentido da alternância dos turnos de fala, ou como chamado por Bakhtin, o diálogo externo. Nesse sentido, dialogal é o oposto de “monologal”, compreendendo o turno de fala alternando-se em meio a outras réplicas (p.21).

O termo dialógico, por sua vez, está relacionado à problemática da orientação dos enunciados em direção a outros enunciados. Ou seja, quando o enunciado é uma resposta a outros precedentes, mas não necessariamente expressados. Essa resposta é então, fruto de um diálogo interno ao enunciado.

Essa dificuldade em se compreender a noção de dialogismo por Bakhtin deve-se à menção do termo em seu livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, no qual o autor produziu outro conceito, o de polifonia, que apresenta semelhanças e diferenças em relação ao conceito de dialogismo.

Esse estudo nos demonstra que os dois conceitos dependem muito da ideia de um diálogo, uma interação entre dois ou mais discursos, vozes ou enunciados. Mostra também, que o dialogismo é um princípio que governa toda a prática linguageira, ou melhor, toda a prática humana, enquanto que a polifonia envolve um uso artístico-literário do enunciado cotidiano. Com base nessa análise, a polifonia seria um termo secundário e complementar à noção de dialogismo.

De acordo com Brès e Nowakowska, essa bifurcação é cada vez mais extensa e respeitada no campo científico, mesmo que em alguns casos ainda empreguem dialógico como derivado de dialogismo, ao invés de dialogal. O autor ainda ressalta que as áreas de delimitação entre o dialogal e o dialógico não estão bem definidas. Os especialistas da polifonia (dialógico) tendem a ignorar o caráter dialogal, assim como os especialistas da análise conversacional (dialogal), ignoram o fenômeno da polifonia.

Destacamos que a nossa pesquisa se situa no campo da análise conversacional, compreendendo o dialogismo no sentido de dialogal, uma vez que nosso objeto de estudo é a enunciação, caracterizada, primeiro, pela alternância de turnos *in praesentia* (BRÈS, NOWAKOWSKA, 2006, p.28), em que se sucedem e se

encadeiam enunciados anteriores e posteriores, e que também envolve todo um aparato visual, sonoro, gestual e interacional, próprio de uma sala de aula.

Uma segunda característica é o compartilhamento do mesmo fluxo temporal da *instância do dizer* (idem, p.29), pelos interlocutores, no caso, alunas recém-alfabetizadas. Isso envolve a gestão das transições de discurso, pausas, interrupções, entre outros.

1.2.1 As dimensões do dialogismo

Resolvida a questão terminológica, Brès e Nowakowska distinguem na obra de Bakhtin quatro dimensões de dialogismo: constitutivo, interdiscursiva, interlocutivo e intralocutivo (ou autologismo). É importante ressaltar, que das quatro dimensões, apenas as três últimas foram claramente citadas por Bakhtin.

a) Dialogismo constitutivo:

O indivíduo torna-se sujeito nos discursos anteriores / exteriores. Bakhtin pontuou claramente: Os indivíduos não recebem ações de uma língua pronta para uso, eles tomam lugar no curso da comunicação verbal, ou, mais precisamente, a sua consciência fora do limbo é desperta apenas através da imersão nesse fluxo (BAKHTIN, 1929 apud BRÈS, NOWAKOWSKA, 2006, p.23). Ou seja, o meu discurso é constituído pelo discurso do outro².

b) Dialogismo Interdiscursivo:

O discurso na apreensão de um objeto de discurso encontra discursos anteriores, exprimidos por outros, sobre o mesmo objeto, com o qual interage. Esta dimensão, Bakhtin chama de “relação dialógica com as palavras dos outros sobre o objeto” (BAKHTIN, 1978 apud BRÈS, NOWAKOWSKA, 2006, p. 23). Essa dimensão pode estar também relacionada ao conceito de intertextualidade.

² Esta dimensão dialógica do discurso é aproxima-se com o que Authier-Revuz (2004) tem chamado de heterogeneidade constitutiva do dizer.

c) Dialogismo Interlocutivo:

A orientação do discurso ao discurso anterior é sempre acompanhada por outra dimensão dialógica, a "orientação discurso-resposta". Qualquer discurso, seja ele monológico e dialógico, é determinado pelo outro a quem é dirigido. Bakhtin compreende essa dimensão dialógica de maneira mais complexa do que aparenta, tanto que deixou descrito pela retórica, a sociolinguística, a pragmática ou a análise da conversação, que o orador modula seu discurso em função do interlocutor.

c) Dialogismo Intralocutivo:

Essa dimensão dialógica não foi tratada claramente por Bakhtin, ele apenas a menciona como “diálogos reportados entre o sujeito falante e a sua própria *parole* palavra”. O sujeito falante é o seu primeiro interlocutor, em um processo de autorrecepção, ou seja, a produção de sua palavra está constantemente em interação com o que foi dito anteriormente, com o que está no curso do dizer e o que ele ainda irá dizer. Essa interação dialógica é nomeada por Authier como autodiálogo.

Estas três dimensões descrevem a *dialogização interna* da enunciação, a partir de marcas que podem ser observadas no enunciado em níveis composicionais e estilísticos. Sendo o dialogismo, para Bakhtin, um aspecto fundamental ao discurso, este afeta diretamente as enunciações produzidas pelos alunos ao escreverem em diáde suas histórias.

1.3 Authier-Revuz e o conceito de modalização autonímica

Jackeline Authier Revuz, apoiando-se nos estudos linguístico-enunciativos de Bakhtin, nos apresenta a noção de heterogeneidade. Conceito que diz respeito à presença do “Outro” em determinado discurso, uma vez que este se orienta,

inclusive, para o que ainda não foi dito, mas solicitado a surgir como discurso-resposta. Segundo a autora:

As marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que fundamentalmente é heterogênea. Através dessas marcas, *designando o outro localizadamente*, o sujeito empenha-se em *fortalecer o estatuto do um*. É nesse sentido que a heterogeneidade mostrada pode ser considerada como um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende *do outro no um*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 73)

Dessa forma, a autora elege a heterogeneidade mostrada como objeto de análise e dentre os vários fenômenos que mostram o funcionamento heterogêneo da linguagem, ela apresenta a noção de *modalização autonímica* (AUTHIER-REVUZ, 2004,) e propõe uma categorização dos desdobramentos da fala do enunciador, que ocorrem no próprio fluxo do dizer e aparecem em forma de comentário.

Nesse sentido, o signo interpõe-se em sua materialidade (significado e significante), destacando a metalinguagem natural (interna) da língua. Assim, o sujeito falante, ao mesmo tempo em que avalia, também controla o instrumento de linguagem e sua utilização com o objetivo de se comunicar eficientemente. Authier conceitua esse desdobramento metaenunciativo da modalidade autonímica como o *dizer* junto ao seu comentário, assim o *dizer* se representa como não sendo mais óbvio.

Essa forma de manifestação da heterogeneidade constitutiva do dizer está relacionada à maneira como o sujeito falante representa e delimita os fenômenos de não coincidência no discurso, os quais podem ocorrer de quatro formas diferentes (AUTHIER-REVUZ, 2004,p.83):

1) Não-coincidência do discurso com ele mesmo: apresentam-se por meio de glosas que assinalam no discurso, a presença de palavras pertencentes a outros discursos.

Ex. Como diz X; para usar as palavras de X; para falar como os esnobes; o assim chamado...; o que se costuma chamar...; como se dizia; no sentido de tal discurso.

2) Não-coincidência entre as palavras e as coisas: Glosas que indicam que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar. É representada nas hesitações, buscas pela “palavra exata”.

Ex. Como dizer?; X, por assim dizer...; Como diria? ; X, ou melhor, Y; X, é melhor dizer Y; X, não há outra palavra; Como diria?.

3) Não-coincidência entre as palavras e elas mesmas: Ocorre quando o enunciador se confronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo. É representada por glosas que indicam fatos de polissemia, homonímia, trocadilho, jogos de palavras, etc.

Ex. X, no sentido de; X, no sentido próprio da palavra; X, não no sentido de...; em ambos os sentidos; X em todos os sentidos da palavra.

4) Não-coincidência interlocutiva: quando as modalizações autonímicas indicam que um elemento não é absolutamente compartilhado pelos coenunciadores.

Ex. *Desculpe a expressão; se se pode dizer; se você preferir; entende o que eu quero dizer? ; Como você mesmo diz...; dê-me o termo exato.*

A relação entre a modalização autonímica e a rasura oral, nosso objeto de estudo, já foi mostrada por Felipeto (2008)³ e se revela também na nossa análise. É possível compreender a aproximação entre esses dois conceitos por meio da estrutura da própria ROC, que contempla os dois principais componentes da modalização: uso e menção.

Essas características podem ser observadas quando elas se manifestam na repetição (retomada do seu próprio dizer ou das palavras de outra pessoa, envolvendo o uso do termo) e é acrescida de um comentário que demonstra uma reflexão acerca desse uso. Ressaltamos, que o ponto de partida para nossa análise

³ Felipeto (2008), em análise das glosas e rasuras em textos dialogais de díades de alunos, constata que a reformulação oral é um lugar passível de ser marcado tanto pelo autonímia quanto pela “modalização autonímica”, isto é, no processo de reformulação, o aluno fala o termo que falhou e por vezes o descreve, o explica e o comenta, o que dá lugar a glosas metalinguísticas.

é justamente o comentário e o caráter de uso do termo destacado pelas alunas ao rasurarem oralmente.

2 A ESCRITA COLABORATIVA: UMA OPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Inserimo-nos também no campo da escritura colaborativa, ou seja, a atividade de produzir um texto de modo compartilhado, o que supõe a ação efetiva e interacional entre dois ou mais escreventes sobre um mesmo objeto escrito em construção. Para compreendermos essa opção teórico-metodológica, iremos discutir o trabalho de três pesquisadores: Daiute & Dalton (1993), Apotheloz (2001) e Storch (2005).

2.1 A escrita colaborativa entre experts/novatos e entre pares

Os estudos de Daiute & Dalton (1993) fazem parte de uma vertente da psicologia voltada para a cognição e estão inseridos em um contexto histórico-científico em que professores e pesquisadores da psicologia estavam interessados em compreender em que medida os aspectos sociais interferem na aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. A maioria das pesquisas desenvolvidas tinha seu foco na relação mestre/aluno e demonstraram que a aprendizagem de habilidades complexas como a leitura e escrita exigiam mais do que a transmissão de assunto e habilidades de professores para os alunos.

Dessa forma, o papel do professor era cada vez mais caracterizado como um colaborador que orienta os alunos em relação ao desenvolvimento do conhecimento ao mesmo tempo em que trabalha com eles problemas de cunho acadêmico. Nesse contexto, o papel do aluno também muda à medida que pesquisas como as de Brown & Ferrara, 1985; Bruner, 19966; Dewey, 1938; Palisncar & Brown, 1984 e Piaget, 1967, tomam como ponto de partida o fato de que as crianças podem ser construtores ativos do conhecimento.

Nesse sentido, pesquisadores também exploraram a possibilidade dos alunos aprenderem entre si, assim, surgiu uma vertente de investigação centrada na “aprendizagem colaborativa”. Fundada por Johnson & Johnson (1979), essa metodologia era pautada no trabalho desenvolvido em conjunto pelas crianças, que em grupo, realizavam atividades de escrita e resolução de problemas para dessa forma, fornecerem informações sobre como organizar as crianças para essas

atividades e como a colaboração entre alunos beneficia o processo de aprendizagem, do ponto de vista social.

Contudo, ainda não existiam no fim do século XX, pesquisas que comparassem a colaboração entre alunos e professores, em relação à colaboração entre pares. Segundo as autoras:

Sem uma visão abrangente da colaboração é difícil responder a questões como: Por que as colaborações entre alunos parecem ser tão eficazes quanto colaborações entre professores e alunos? Há semelhanças importantes entre as colaborações de Expert/novato e entre pares? (DAIUTE&DALTON, 1993, p.4)⁴

Assim, Daiute e Dalton buscam fazer um estudo comparativo entre os diferentes tipos de colaboração, partindo das produções de alunos do terceiro ano com dificuldades de aprendizagem, após produzirem textos em situações de escrita colaborativa. Com o objetivo de testar essas diferenças e responder as supracitadas questões, as autoras chegaram a algumas conclusões interessantes acerca da escrita colaborativa entre expert/novatos e entre pares.

No que diz respeito à aprendizagem colaborativa entre experts e novatos, tendo como foco a relação professor/aluno, as pesquisadoras destacam que o professor assume, principalmente, o papel de colaborador. Nesse contexto, por possuir um conteúdo substancial e o conhecimento do processo, o professor é capaz de envolver os alunos em tarefas significativas, além de poder avaliar o seu desenvolvimento e capacitá-los para a utilização de estratégias eficazes (DAIUTE & DALTON, 1993, p.5).

Já no que se refere à colaboração entre pares, as pesquisas mostram que ao colaborarem em tarefas de escrita, as crianças avaliam os seus próprios conhecimentos e crenças assim como exigem umas das outras que repitam, esclareçam, ampliem e justifiquem suas propostas e avaliações das sequências textuais.

Os estudos também revelaram uma característica específica desse tipo de colaboração: o jogo. “Ao escreverem juntas, as crianças brincam com a linguagem, conceitos acadêmicos, a realidade e uns com os outros”⁵ (DAIUTE & DALTON, 1993, p.7). Como no exemplo citado pelas autoras, em que os alunos brincam com os sons e significados da linguagem quando produzem nomes dos personagens de

⁴ Tradução nossa.

⁵ Tradução nossa.

uma história (Chrissy o crocodilo, Davey Crockett: o crocodilo; crocodilo irritadiço; crocodilo apertado⁶). Ao fazerem isso, eles estão explorando as propriedades da linguagem e a natureza do desenvolvimento de um personagem ficcional, ao sugerirem o novo, o engraçado, o exagerado, etc.

Esse jogo permite uma troca entre as crianças em que elas avaliam, ampliam suas ideias e se ajudam de maneira espontânea, diferentemente das estratégias explícitas dos especialistas, que definem metas, fazem listas e planejam a atividade em função de seus objetivos. No entanto, as pesquisas revelaram um conjunto de estratégias implícitas que as crianças utilizam de maneira eficaz e que permite que eles reflitam sobre os seus conhecimentos. Deste modo, de maneira espontânea, elas adquirem gradualmente estratégias mais explícitas de planejamento e revisão.

Outro aspecto que colabora para o sucesso da colaboração entre pares é a contestação (DAIUTE & DALTON, 1993,p.8) que ocorre quando um elemento do jogo cognitivo é objeto de conflito, discordância, discussão durante o processo de elaboração do conhecimento. Segundo as autoras, quando as crianças discordam, elas avaliam suas próprias ideias assim como as ideias do outro, e, portanto, são mais propensos a esclarecer, aperfeiçoar e expandir seus pensamentos, do que quando trabalham sozinhos.

Em meio a uma discussão, os alunos se engajam em se expressar e elaborar argumentos assim como formulam e avaliam outras ideias e perspectivas, mais do que se estivessem apenas ouvindo algum conselho. Além disso, poder ouvir e compartilhar a perspectiva de outra pessoa, com um desenvolvimento ligeiramente diferente do seu, é relevante para o conflito cognitivo.

Além disso, a presença de um parceiro que compartilha a mesma tarefa requer a interação verbal, e, quando há um objetivo comum, essa interação facilita a exteriorização do pensamento durante a tarefa. De acordo com as autoras, ouvir uma interpretação diferente de um problema em comum, parece ajudar no desenvolvimento dos alunos, pois quando eles ouvem um ponto de vista diferente e contrastam com o seu, eles avançam para um novo ponto de compreensão.

Por fim, as autoras destacam que essa tendência de questionar, criticar e até mesmo desafiar o outro na colaboração entre pares, requer algum tipo de reflexão que também pode ser visto em processos de colaboração entre experts e novatos.

⁶ Chrissy the crocodile; Davey Crockett the crocodile; cramped crocodile; cranky crocodile.

Se alunos do terceiro ano, que apresentam um baixo rendimento, podem ser colaboradores eficazes, então talvez haja mais em comum entre a colaboração entre expert / novato e entre pares do que tem sido previamente caracterizado. (DAIUTE & DALTON,1993, p.14)⁷

Entretanto, os dois tipos de colaboração se mostram eficazes por diferentes razões. Por exemplo, no caso dos experts/novatos, a colaboração funciona por conta do conhecimento e habilidade transmitidos pelo expert enquanto que a colaboração entre pares envolve forçosamente a construção do discurso em torno de uma atividade cognitiva.

Ainda no campo da Psicologia Cognitiva, apresentamos a pesquisa desenvolvida por Storch, que além de corroborar para o entendimento de que a colaboração em atividade de escritas apresenta benefícios para a aprendizagem, complementa o estudo de Daiute e Dalton, ao analisar a escrita colaborativa em pares, porém dessa vez em adultos.

2.2 Escrita colaborativa: reflexões acerca do processo

Noemy Storch (2005) buscou investigar em sua pesquisa, a natureza da escrita colaborativa em estudantes. De acordo com uma visão sócio-construtivista de ensino-aprendizagem, a autora baseou-se em uma gama de outros estudos que destacam os aspectos positivos da escrita colaborativa.

Ede e Lunsford (1990), por exemplo, constataram que a escrita colaborativa promove um senso de propriedade nos alunos e os encoraja a contribuir de maneira mais efetiva nas decisões acerca de todos os aspectos que envolvem a escrita (conteúdo, estrutura e linguagem).

Já as pesquisas realizadas por Higgins, Flower & Pettraglia(1992) e Keys(1994) mostraram que a escrita colaborativa é um meio de promover o pensamento reflexivo, especialmente se os aprendizes estão engajados em explicar e defender suas ideias para os seus parceiros. Outros autores citados por Storch são: Donato (1988), Di Camilla & Anton (1997), que concluíram que no processo de co-produção, os alunos consideram além das questões gramaticais e lexicais, as questões discursivas.

⁷ Tradução nossa.

Assim, inserido nesse contexto, o estudo de Storch foi desenvolvido em uma classe de Inglês como língua estrangeira, com 23 alunos em nível intermediário de proficiência (ESL1). De acordo com seus resultados em testes de proficiência acadêmicos, esses alunos requeriam uma maior atenção para suas habilidades de escrita acadêmica e precisão gramatical.

A atividade consistia em produzir um pequeno texto (1 ou 2 parágrafos) relacionado a um gráfico que exibia notas de proficiência de dois grupos distintos. É importante ressaltar, que os participantes era todos adultos e que eles tinham a opção de realizar a atividade em dupla ou individualmente. Assim, dos 23 alunos, 18 optaram por fazer em par e 5 fizeram a atividade sozinhos.

Em relação à coleta, vale destacar que os alunos que optaram por fazer em pares, tiveram suas conversas registradas em áudio durante a atividade, todos os textos produzidos foram coletados pelos pesquisadores e em até quatro dias depois da atividade, esses estudantes foram entrevistados individualmente.

Os dados coletados foram analisados usando como critérios, a fluência, a precisão e a complexidade. Além disso, todos os diálogos foram examinados de acordo com as distintas fases da escrita: planejamento, escritura e revisão e o tempo gasto em cada fase também foi considerado. A análise teve caráter quantitativo e qualitativo.

Os resultados mostraram que o tempo gasto pelas duplas para concluir a tarefa (22min) foi superior ao tempo gasto pelos alunos que realizaram a atividade individualmente (10-15min). Os textos produzidos pelas díades são menores em relação aos outros alunos, porém, no que se refere à precisão e complexidade as duplas tiveram um resultado melhor, com textos mais precisos gramaticalmente, linguisticamente mais complexos e mais concisos.

Uma análise mais aprofundada dos textos produzidos revelou que os escritores individuais tendiam a escrever textos excessivamente detalhados. Em três dos cinco textos os alunos ao invés de fazerem generalizações com base nas informações dadas, eles reafirmavam dados já observáveis na tabela em descrições detalhadas. Em contraste, os textos produzidos pelos pares tendem a incluir menos detalhes e contêm declarações claras, destacando as conclusões generalizadas a partir dos dados da tabela. (STORCH, 2005, p.163)

Variações na abordagem da escrita foram observadas entre estes sete pares. Alguns adotaram uma abordagem recursiva, ou seja, eles geraram uma ideia, leram

e leram-na para avaliá-la quanto à precisão e expressão, antes de prosseguir para a próxima geração de ideia. Outros compuseram grandes pedaços do texto ou todo o texto para, em seguida, avaliarem o texto composto.

Outras variações incluíram a natureza da contribuição para a tomada de decisão acerca do processo. A maioria dos pares colaborou na criação do texto, complementando as ideias uns dos outros, oferecendo sugestões alternativas e fornecendo feedbacks. No entanto, no caso de um par (Victor & Tanako), um estudante (Victor) assumiu a tarefa e completou-a principalmente por conta própria. A contribuição de Tanako foi relativamente mínima. Segundo o autor:

O trabalho em pares fornece aos aprendizes oportunidades como co-construir, partilhar os seus recursos linguísticos e, portanto, compor textos linguisticamente mais complexos e gramaticalmente precisos. Pares podem também se ajudarem mutuamente com explicações e garantias. (STORCH, 2005, p. 166)⁸

Em relação ao processo de escritura, o estudo demonstrou que em oportunidades de interação, os estudantes discutem acerca de diferentes aspectos da escrita. Outro resultado particular à escrita colaborativa, é que ela encoraja os estudantes a gerar novas ideias e expor diferentes pontos de vista. Além disso, segundo a autora, os estudantes são mais receptivos a sugestões e comentários de seus pares, do que de professores e escritores mais experientes, por exemplo.

Por fim, a autora conclui que o retorno dos alunos sobre a experiência de escrita colaborativa foi em geral muito positiva, apesar de terem sido observadas algumas posturas não-colaborativas por parte de alguns alunos. Esse padrão de interação sugere que atividades de escrita colaborativa devem ser implantadas após uma preparação dos alunos.

A autora também destaca como um dos principais problemas da escrita colaborativa em aulas de redação é que tais atividades geralmente têm como objetivo preparar os alunos para o eventual trabalho escrito individualmente (como era realmente o caso neste estudo).

De acordo com a autora, preparar os alunos para a escrita colaborativa pode exigir uma re-conceituação da sala de aula, incluindo as práticas de ensino e avaliação. Outra dificuldade na implantação dessa metodologia nas escolas é a difícil tarefa do professor em preparar os alunos para escreverem individualmente e

⁸ Tradução nossa.

ao mesmo tempo desenvolver nos alunos uma flexibilidade para que em situações futuras eles sejam capazes de escrever de forma colaborativa.

É importante salientar que ambos os estudos fornecem subsídios para uma compreensão da escrita colaborativa, principalmente entre pares, como benéfica e eficaz para o processo de aprendizagem, uma vez que, como demonstrado pelas pesquisadoras, por meio da interação verbal os alunos expressam ao seu par suas propostas, discordâncias e dúvidas, tornando o processo de escrita mais rico e frutífero.

A seguir, apresentaremos uma pesquisa situada no campo da linguística-enunciativa, mas que também centra suas discussões na escrita colaborativa.

2.3 Redação conversacional: técnicas de reformulação na produção colaborativa de um texto

Um trabalho mais recente e também muito importante para a nossa pesquisa é o texto “Progressão texto em redações conversacionais: as técnicas de reformulação na produção colaborativa de texto”⁹, escrito por Denis Apotheloz e presente no livro “Os processos de redação colaborativa”¹⁰

O autor explora as técnicas que dois redatores colocam em prática ao trabalharem colaborativamente a redação de um texto. Essa situação de redação é chamada de *redação conversacional* ou *conversaão redacional*

Seu corpus é composto por mais de duas horas de áudio, coletado no Centro Internacional de Estudos Franceses, e os participantes da pesquisa são 2 estudantes não francófonos, mas que apresentam um nível avançado em francês: M, germanófona e P, estudante lusófono. A tarefa proposta à díade foi: redigir juntos um texto argumentativo sobre a necessidade de dar ou não dar deveres escolares aos alunos.

⁹ Tradução nossa: “Progression du texte dans les rédactions conversationnelles: es techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte ”

¹⁰ Tradução nossa.: Robert Bouchard, Lorenza Mondada (éds). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 165-199. O capítulo faz parte do livro, que aborda os processos da escrita colaborativa do ponto de vista de diferentes pesquisadores, que fazem parte de uma equipe internacional de especialistas nas ciências da linguagem. Os estudos apresentados resultam de um mesmo corpus oral e escrito, coletado a partir de uma mesma atividade: a produção coletiva de um texto.

Para sua análise, ele se pauta em duas questões norteadoras : a coordenação de atenção como referência metalinguageira, comum nesse tipo de tarefa; e o modo pelo qual os sintagmas do texto em curso de redação são progressivamente elaborados e expandidos à medida em que os escritores conversam sobre ele, a partir da análise do texto-alvo (APOTHÉLOZ, 2005,p.166) ¹¹.

A redação conversacional pode ser descrita também como uma “obra”, uma totalidade que envolve pelo menos: Os atores (co-redatores), um espaço de trabalho, diversas folhas de papéis (rascunhos, listas, esquemas) e diversos recursos (ex. dicionário). Ainda relacionada à metáfora da “obra”, o autor adota o conceito de peças (KRAFFT, 2005), para designar os fragmentos de textos manipulados pelos co-redatores, o que Apothéloz nomeia como “peças textuais”, para diferenciá-las de outros objetos materiais, como uma folha de papel ou lápis (APOTHÉLOZ,2005,p.167).

As peças textuais apresentam algumas especificidades descritas pelo autor: 1) Constituição sintagmática: são esboços, fragmentos, peças textuais que precedem ao texto definitivo e que os co-redatores trocam a título de objetos práticos; 2) Episódios de trabalho – conversação dos dois redatores Consiste praticamente em formular os fragmentos do texto-alvo; 3) Interação – regrada pelas propriedades formais dos objetos manipulados, sendo a constituição sintagmática a palavra-mestre dessas propriedades.

Por meio da análise das peças textuais, Apothéloz identifica o que ele chama de “episódios autonímicos”, que nada mais são do que as fases de conversação durante as quais os co-redatores interagem para construir uma sequência do texto-alvo.

Nos episódios autonímicos, os interagintes se envolvem publicamente em todas as espécies de operações acerca das peças textuais: reformulações parciais ou completas, substituições, omissões exibidas, empilhamentos paradigmáticos, acabamentos, inserções, permutações, etc. Essas manifestações constituem a integralidade do texto conversacional (APOTHÉLOZ, 2005, p. 179)¹²

Dois princípios fundamentais deixam essas manipulações inteligíveis e interacionalmente significativas para os co-redatores: a *Projeção* (todo formulação do texto alvo projeta as continuações possíveis) e a *Herança* (Toda formulação do

¹¹ Segundo o autor, esse termo pode apresentar dois sentidos: o texto que os co-redatores estão elaborando, concebendo, manipulando no momento que estão escrevendo; ou o produto final.

¹² Tradução nossa.

texto-alvo herda em efeito, qualquer aspecto de uma formulação anterior). (Apothéloz, 2005, p.179)

Assim, ele caracteriza como reformulação, todo tipo de transformação súbita em uma peça textual ao longo de um episódio autonímico. As reformulações identificadas por ele podem estar relacionadas a dois tipos de repetição, a auto-repetição e a hetero-repetição, assim classificadas:

- as que não comportam nenhuma repetição/continuação de uma formulação anterior;
- as que comportam, entre outros, uma repetição de um segmento de uma formulação anterior.

Dentre os episódios autonímicos que comportam a repetição de um segmento, o autor identificou 10 modelos que comportam repetição: 1) auto-repetição simples; 2) hetero-repetição simples; 3) auto-repetição incompleta à direita; 4) hetero-repetição incompleta à direita; 5) auto-repetição com continuação, 6) hetero-repetição com continuação; 7) auto-repetição com substituição; 8) hetero-repetição com substituição; 9) auto-repetição com inserção; hetero-repetição com inserção.

Em sua análise o pesquisador destaca que os episódios autonímicos são espaços privilegiados para se observar as formas pelas quais os participantes, ao construírem seu texto, se comunicam com relação ao texto e permitem traçar a forma como os sintagmas do texto são progressivamente desenvolvidos.

O autor relata também, que identificar o sentido ou o estatuto da última formulação produzida produz um problema para os co-redatores e nesse sentido, pode-se notar que há uma espécie de jogo conversacional no interior do qual se assiste a emergência de certos princípios de formulação e interpretação.

Tais princípios constituem um conjunto de recursos formais usados pelos participantes para tornar as manipulações que produzem sobre o texto, mutuamente inteligíveis e significativas. Esses diversos tratamentos identificados por Apothéloz permitem concluir que co-redatores colocam em funcionamento uma espécie de tipologia prática das diversas manipulações que produzem sobre o texto.

Salientamos que os três trabalhos apresentados nesse capítulo apontam para o uso da escrita colaborativa como ferramenta eficaz para o desenvolvimento da escrita em alunos, principalmente em situações de produção entre pares.

Esses estudos fundamentam e validam nossa técnica de coleta de dados¹³ que se aproxima do que já foi produzido na área, mas apresenta alguns diferenciais importantes, como a filmagem do processo de escritura (as pesquisas supracitadas analisam somente o áudio) a especificidade ecológica da coleta, (Os três estudos foram produzidos em caráter experimental) e a idade/nível de aprendizagem dos participantes, pois com exceção do trabalho produzido por Daiute, os outros dois, bem como grande parte das pesquisas em escrita colaborativa, foram realizados com adultos.

¹³ A coleta de dados será explicitada nos capítulo 5, que trata do percurso metodológico da pesquisa.

3 A RASURA ESCRITA: DO MANUSCRITO AO PROCESSO

3.1 Crítica Genética: Um olhar para o processo

Encerrando nosso contexto teórico, o presente trabalho está situado também no campo da Crítica Genética, disciplina que nasce da constatação de que o texto definitivo de uma obra literária é resultado de um trabalho do autor, que se dedica a um processo de transformação e elaboração progressiva, em que a obra passa por correções, pesquisas e esboços.

O objetivo da crítica genética é responder à pergunta “Como é criada uma obra?” e para tanto, os geneticistas se debruçam na análise dos documentos, produzidos pelo autor durante o processo de escrita que não passaram no processo de publicação, para que dessa forma, ele possa compreender os mecanismos de produção, percorrer os caminhos trilhados e por fim, entender como se deu o nascimento da obra, ou seja, sua gênese.

Esses documentos fazem parte do “Dossiê de gênese”, um conjunto material de documentos e manuscritos ligados à gênese da obra que está sendo estudada. (Biasi, 2010, p. 40) Esse dossiê é composto tanto por arquivos propriamente genéticos como manuscritos de trabalho, autógrafos do escritor, cadernetas, cadernos, notas, planos, rascunhos, cópias de provas corrigidas das obras impressas, quanto por documentos que podem enriquecer a análise, como correspondências, biblioteca pessoal, contratos de edição, arquivos familiares, documentos visuais, sonoros ou audiovisuais reunidos ou realizados pelo escritor.

É a análise desse dossiê que vai permitir ao geneticista recuperar de forma diacrônica o trabalho do escritor, seguindo desde a sua concepção, passando por esboços, anotações, rascunhos, passagens a limpo até o manuscrito definitivo, produzindo por meio desse processo o “prototexto”¹⁴ da obra, ou seja, tornando o dossiê interpretável.

¹⁴ Grésillon (2007, p. 29), em nota de rodapé, explica que “O termo foi proposto e definido por Jean Bellemain- Noël, em sua obra *Le texte et l'avant-texte*, Paris, Laurosse, 1972. Como “o conjunto constituído pelos rascunhos, pelos manuscritos, pelas provas, pelas ‘variantes’, visto sob o ângulo do que precede materialmente uma obra, quando essa é tratada como um *texto*, e que pode formar um conjunto com ele’ .

Ainda em relação ao dossiê, quanto este está completo, é possível ter acesso aos “rascunhos”¹⁵ da obra, ou seja, os documentos que correspondem ao trabalho redacional. “São os manuscritos, muitas vezes cobertos de rasuras, que foram dedicados ao trabalho de “textualização”, isto é, à “colocação em frase”, propriamente dita, da obra.” (Biasi, 2010, p. 42). Quando as ideias começam a adquirir um encadeamento sequencial, em que as formulações encontram-se estruturadas pela sintaxe e a concatenação de frases.

Assim, o objeto de estudo da crítica genética são as marcas deixadas pelo autor ao longo do processo de escrita da sua obra. Segundo Biasi:

A crítica genética toma por objeto essa dimensão temporal do devir-texto, colocando como hipótese que a obra, na sua perfeição final, conserva o efeito de suas metamorfoses e contém a memória de sua própria gênese. Mas, para poder tornar-se objeto de estudo, é preciso que a gênese da obra tenha deixado rastros, indícios materiais que a genética textual propõe-se a reencontrar e compreender. (BIASI, 2010.p. 13)

Dentro desse universo de possibilidades de análise dos dossiês, destacamos a rasura como um dos indícios materiais mais importantes para a análise dos manuscritos pelos geneticistas.

3.2 O estatuto da rasura na Crítica Genética

Entendida por Biasi como um componente muito complexo da escritura (BIASI, 2010, p.71), a definição da rasura implica a na análise de numerosas características, uma vez que rasuras parecidas (mesma função e aparência gráfica) podem ter significados e estatutos diferentes de acordo com sua extensão (rasura de uma palavra ou uma frase), fase da gênese (rascunho ou prova corrigida) ou ainda sua localização física na página.

¹⁵ A respeito dos termos “rascunho” e “manuscrito”, Grésillon esclarece que os dois termos se encontram frequentemente em concorrência. Logo, a fim de evitar qualquer confusão, a autora propõe: “manter o termo “manuscrito” para designar o conjunto dos documentos suscetíveis de esclarecer a gênese de uma obra. Se, em seguida, deseja-se precisar um pouco mais pode-se instaurar uma equivalência entre “rascunho” e “manuscrito de trabalho” e designar assim a fase redacional que sucede aos trabalhos preparatórios, que são as notas de leitura, planos, roteiros, esboços e começos.” (GRÉSILLON, 2007,p.106).

Contudo, sua característica mais importante é que, de maneira geral, corrige o já escrito, respondendo a diferentes funções, sendo as mais conhecidas a substituição e a supressão.

A rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão). (BIASI, 2010, p.73)

Os manuscritos revelam ainda, outras três funções importantes da rasura: a) registrar o fato de que um segmento foi objeto de exploração ou de reescritura (rasura de utilização); b) marcar o ato de deslocar um segmento escrito no intuito de deslocá-lo de seu lugar primitivo para inseri-lo em outra parte do manuscrito (rasura de transferência ou deslocamento); c) quando o autor utiliza uma forma particular de codificação para delimitar o espaço de uma futura rasura, marcando um segmento que poderá ser anulado ou modificado (rasura de suspensão).

Logo, podemos concluir que, do ponto de vista funcional, a rasura se apresenta como um instrumento de cinco mecanismos distintos (BIASI, 2010, p.75), em um dispositivo técnico em que os dois deles (substituir, eliminar) se constituem como gestos de escritura fundamentais, enquanto as outras três são formas mais raras (transferir, gerir, suspender).

Grésillon (2007), por sua vez, enxerga a rasura como um paradoxo, em que é simultaneamente perda e ganho, pois ao mesmo tempo em que anula o que foi escrito, acrescenta vestígios escritos ao papel. Ela ainda acrescenta que “é nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter se tornado texto” (p.97). Revela-se aí a importância ímpar da rasura para a crítica genética, especialmente ao pôr em evidência o processo de escritura.

De acordo com a autora, a rasura pode se apresentar de três maneiras: a) imediatamente visível, permitindo ao leitor vislumbrar ou restituir o que foi omitido por um traço; b) marcada por um borrão, torna impossível reconstituir o que estava escrito inicialmente; c) desprovida de qualquer traço ou marca material, permite o acesso ao que foi suprimido, substituído, deslocado ou adicionado, após a análise da reescrita ou de sucessivas versões do mesmo texto, é o que a autora nomeia “forma imaterial da rasura”.

Enquanto esta última se mostra como reescrituras que não adicionam marcas gráficas ao papel, as duas primeiras prestam-se aos objetivos de deslocar e suprimir. Assim, as rasuras nos mostram as irregularidades do processo de escrita e como o escrevente age em relação aos desafios impostos pela escritura.

Por fim, ressaltamos que o nascimento da crítica genética, bem como o interesse de um grande número de pesquisadores da área foi voltado inicialmente para o estudo e análise dos manuscritos de escritores consagrados e de grande relevância, principalmente no campo da literatura¹⁶. Contudo, é possível estender essas análises genéticas para outras áreas além da literatura, utilizando-se do estudo de outros produtos textuais.

Nesse sentido, podemos analisar por esse mesmo prisma os textos produzidos em ambiente escolar e assim, documentar o processo de escrita dos alunos, dando origem a uma vertente da CG dedicada a estudar os “manuscritos escolares”.

Inserido nesse contexto, a rasura como índice de reflexão metalinguística na escrita de alunos é objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre os quais destaque: Fabre (1987, 2004), Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (1991, 1997) e Calil; Felipeto (2008, 2009).

3.3 As operações metalinguísticas de Fabre

Diferente dos trabalhos psicolinguísticos que discutem a metalinguagem tomando a enunciação como instrumento de análise, Fabre foi pioneira em explorar os recursos gráficos da rasura na escrita de alunos:

Prezei por partir da consideração de que as variantes de rascunho marcam uma atitude de interrogação e de ajustamento, trabalhando sobre a inscrição, a língua, o discurso e suscetíveis de serem os traços de diversas atividades metalinguísticas e metadiscursivas. Estou igualmente considerando a *descrição destes traços por eles mesmos*, não entendidas enquanto “melhorias” que as variantes trazem ou não à expressão e sem me deixar prender pelo caráter muito lacunar das interpretações que elas autorizam. Considero, portanto, que o *objeto submetido à reflexão dos sujeitos* é aqui o *escrito* tanto como código quanto discurso (FABRE, 1986. p.59).

¹⁶ Podemos destacar como autores que tiveram suas obras analisadas por geneticistas: Flaubert, Proust e Sartre.

A partir da análise de mais de 300 ensaios e rascunhos, coletados em âmbito escolar e produzidos por alunos novatos na língua escrita, provenientes dos Cursos Preparatório, Elementar e Médio, com idade entre 6 e 10 anos, Fabre analisa em seus trabalhos, o estatuto da rasura enquanto operação metalinguística, buscando compreender o sistema ou código revelado a partir da distribuição espacial das rasuras no papel, sua categorização em relação aos aspectos gramaticais, ortográficos, semânticos e sintáticos da língua e que operações estão aí implicadas.

Segundo a autora, as rasuras são como marcas da função metalinguística em ação e partindo desse pressuposto, são apresentadas quatro operações inerentes ao ato de rasurar: adição, supressão, substituição e deslocamento.

Ressalta-se ainda que as rasuras produzidas pelos alunos seguem uma ordem de frequência relacionada à operação metalinguística a que correspondem, a saber: supressão > substituição > deslocamento > adição. Segundo a autora:

Desfazer o escrito (supressão) é uma conduta frequente, ao passo que produzir a partir de nada (adição) ocorre muito pouco. O deslocamento que se dá sobre as sequências amplas, quase não existe. É, portanto, para o essencial, a substituição entre dois termos o qual nenhum é nulo, que testemunha a vigilância linguística e a criatividade dos escritores. (FABRE, 2013. p.52)

Esta situação (dominância da substituição e da supressão; conduta de abstenção representada pela supressão e pelo não uso de acréscimos) seria recolada numa perspectiva genética e comparada a outras, aos diversos níveis escolares.

A seguir, apresentamos as características desses quatro tipos de operações metalinguísticas descritas por Fabre, bem como alguns exemplos destacados pela autora em seu corpus.

a) Supressão:

Caracterizam-se por rabiscos sem substituição do segmento apagado. Segundo Fabre é a operação mais realizada pelos alunos, porém é uma rasura não produtiva, pois revela um abandono ou da “vigilância linguística” ou da “capacidade inventiva” do escrevente. (1986,p.86) Aplica-se sobre unidades diversas, acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, uma ou mais frases.

Ex. 1: elle s'occupera [t] (ela se ocupará)

Ex. 2: [il plebé plebé il pleubé]

Nos exemplos acima, destacamos a supressão da letra “t” no primeiro caso, e no segundo, a supressão de uma frase inteira que não foi retomada pelo escrevente.

b) Substituição:

Supressão seguida de substituição por um novo termo. É a segunda em número de ocorrências e se aplica sobre uma palavra, um grafema, um sintagma, ou sobre conjuntos mais extensos. Ao contrário da rasura de supressão, essa é uma rasura produtiva, pois indica que, em meio a uma insatisfação ou dificuldade, o escrevente tenta modificar a sua escrita.

Pode aparecer de duas maneiras: a) substituição sem mudanças, quando um termo é trocado por ele mesmo e ilustra a dificuldade do aluno em lidar com as suas escolhas; b) substituição com mudanças, quando ao trocar o termo por outro, o autor revela traços da sua criatividade, mesmo que o termo final não seja o mais correto.

Contudo, nem sempre essa rasura indica uma operação metalinguística, uma vez que em certos casos a troca de uma letra por outra pode ser causado por falta de motricidade, posto que é comum aos escreventes iniciantes a troca de uma letra por outra semelhante graficamente, por exemplo, o “m” pelo “n”, o “b” pelo “d” ou o “p” pelo “q”. A seguir, podemos observar no exemplo 1, a substituição de um termo por outro e no exemplo 2, a troca da letra g, pelo c.

Ex. 1: [qu’elle que qui] quelqu’un ([que ela que que] alguém)

Ex. 2: [boujou] boucou

c) Deslocamento:

Troca dos elementos, que tendem a modificar a ordem corrente. Segundo Fabre, essa é uma modificação monótona, pois trata frequentemente da troca de um elemento por ele mesmo, sem melhoras lexicais, ou estilísticas. No exemplo abaixo, podemos observar o deslocamento da palavra “est” na frase.

Ex.: Mon est logement grand / Mon logement est grand

(Meu é apartamento grande / Meu apartamento é grande)

d) Adição ou Acréscimo:

Trata-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases. Tipo de modificação quase ausente nos manuscritos estudados por Fabre e relacionado com mais frequência a unidades gráficas menores.

A autora ainda assinala que essa é uma operação complexa para escritores novatos e que tem por objetivo corrigir uma omissão anterior. Nos exemplos a seguir pode-se notar no primeiro caso, a adição do acento gráfico na palavra e no segundo a adição da letra “s” na palavra “árvore”, indicando o plural.

Ex.1: etait / était (éstava / estava)

Ex. 2: les arbre / les arbres (as árvore / as árvores)

A autora conclui que as mudanças nos rascunhos, são indícios das atividades metalinguísticas e epilinguísticas dos alunos, revelando sua relação pessoal com a escrita. Nem toda rasura é potencialmente metalinguística, mas pode também remeter à heterogeneidade do conjunto das atividades épi- e metalinguísticas, por exemplo, a motricidade. Por fim, Fabre chama a atenção para a ordem de frequência das operações, o que ilustra a hipótese de uma emergência progressiva da “consciência linguística”.

Os estudos de Fabre deram início a uma vertente da psicolinguística e da crítica genética dedicada a olhar para a produção dos alunos, antes restrita à circulação na sala de aula. Além disso, as rasuras encontradas, inclusive em nosso corpus, corroboram para o fato de que mesmo escreventes novatos realizam complexas reflexões epilinguísticas e metalinguísticas enquanto escrevem seu texto.

3.4 Os dados singulares de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson

As autoras partem do princípio de que os “erros” cometidos pelos aprendizes em fase de aquisição da escrita e da leitura são na verdade, indícios do processo de aquisição da representação escrita da linguagem em curso, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re) constrói ao começar a escrever/ler. (ABAURRE, 1997,p.16)

Sua metodologia de pesquisa é pautada na análise de um acervo de dados naturalisticamente coletados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos provenientes do 1º, 2º e 3º graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos, textos “definitivos” etc. além de gravações de vídeo e dados coletados sob forma de diários longitudinais que documentam os primeiros contatos de duas crianças com a escrita e a leitura e em interação com interlocutores letrados.

Elas analisam prioritariamente os chamados “dados singulares de aquisição”, ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a se repetir jamais (idem, p.18) e centram suas análises em episódios de “refacção textual” (idem, p.24), quando o escrevente retorna ao que já foi escrito e modifica algo, em qualquer parte do texto, que fica marcado graficamente em forma de rasura.

Na análise desses dados, as autoras encontraram rasuras que destacaram problemas ortográficos e morfossintáticos, explicadas a partir dos conceitos de “saliência” e “motivação” percebidos nos momentos em que o aluno, influenciado por fatores contextuais e singulares, opta por corrigir um termo incorreto em detrimento de outros erros.

Os episódios de refacção revelam marcas visíveis da escrita adulta (apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes presentes nos textos) que são dados privilegiados para análise, uma vez que em sua singularidade, indiciam as operações epilinguísticas do sujeito, momentos por vezes fugazes de uma breve “tomada de consciência” do autor de um texto com relação às suas escolhas e às implicações destas no plano textual/discursivo.

Os sinais visíveis do trabalho textual indicam um movimento dialógico do escritor, no qual ele alterna os papéis de escritor/leitor, pois segundo Fiad: “Até se dar por satisfeito com o texto, o escritor refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros do seu percurso”. (FIAD, 1991 pg.71) As marcas concretas do processo de reelaboração indiciam uma construção feita pelo escritor, ao colocar-se no lugar de seus virtuais leitores e reelaborar o texto a partir desse ponto de vista.

Os estudos de Fabre e Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, são bastante representativos no que se refere ao estudo da rasura em ambiente escolar, com alunos no processo de aquisição da escrita e da leitura, porém, apresentam certas limitações metodológicas, uma vez que ambos centram suas análises nas marcas deixadas no papel, seja ele o rascunho ou versão final do produto textual.

No caso de Fabre, o inventário realizado acerca da quantificação e classificação das rasuras encontradas nos rascunhos de escreventes novatos, ajuda a compreender que operações eles realizam e com que frequência, mas não mostra como ou em que momento determinada rasura foi produzida ou ainda, quais fatores externos influenciaram o ato de rasurar.

Problema semelhante ocorre na análise de Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad e as próprias autoras apontam essa dificuldade, quando ao analisar uma rasura de substituição e observar a adição de uma letra à determinada palavra, concluem que “a partir da análise do produto final, apenas, é impossível afirmar com segurança quando e como a criança operou as modificações indicadas.” (1997, p.65) Restando como opção, presumir o porquê e em que momento a criança mudou as letras já escritas.

3.5 A rasura escrita em processos de escritura em ato

Alinhado a esses estudos, Calil (1998, 2004¹⁷, 2008) desenvolve uma forma peculiar de coleta de dados, que apresenta como principal diferencial metodológico o fato de registrar em vídeo processos de escritura em díades, permitindo o acesso ao produto final, ao texto dialogal produzido por esses alunos ao verbalizar suas

¹⁷ Ano de publicação do livro “Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas”, no entanto, ressaltamos que o livro tem origem na tese de doutorado do autor, que data de 1995.

reflexões, dúvidas e discordâncias e ainda ao registro em tempo real do momento exato em que o aluno rasura seu texto.¹⁸

A seguir, destacamos o estudo “Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos” (CALIL; FELIPETO, 2000), no qual o autor, em co-autoria com Felipeto, analisa as rasuras produzidas por alunos recém-alfabetizados.

Partindo dos trabalhos de Fabre e Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad os autores analisam a natureza e o estatuto das operações metalinguísticas que escreventes novatos realizam ao escrever um texto em díades, tomando como objeto, as rasuras encontradas na história inventada “O minino burro”, escrita por dois alunos da segunda série do ensino fundamental.

Em um pequeno fragmento do texto escrito por Jaques (10;11) e Anderson (12;2), foram encontradas sete marcas explícitas de rasuramento: uma metaoperação de "deslocamento" (1ª), uma de "supressão" (2ª), cinco "substituições" (3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª). Diante dessa descrição, os autores passam a questionar:

De que modo tais descrições nos ajudam a entender o processo de rasuramento e a relação da criança com o texto que escreve, ou para ser mais preciso, o que poderia estar interferindo nas denominadas "operações metalinguísticas"? Qual sua natureza e seu estatuto? (CALIL; FELIPETO, 2000, p.102)

Para elucidar esses questionamentos os pesquisadores recorreram não apenas ao manuscrito final do texto, mas principalmente ao conteúdo do diálogo estabelecido entre os alunos durante o processo de escritura, cujo acesso somente foi possível graças ao registro audiovisual da prática de textualização.

A análise do texto dialogal demonstrou que nenhuma das rasuras produzidas pela díade “corrigiu” o que estava “errado”, ao contrário, acabaram apagando o que estava “certo” para escrever o “errado”. Assim, eles defendem que o gesto de rasurar parece ser ocasionado por um efeito imaginário da "correção" ou das práticas discursivas escolares.

O ensino da escrita está alicerçado sobre os discursos que constroem um imaginário de texto acerca das convenções espaciais, gráficas, ortográficas e

¹⁸ Essa técnica de coleta de dados vem sendo desenvolvida por Calil desde 1989 e será explicitada no capítulo 5, que trata do percurso metodológico da pesquisa.

textuais, como por exemplo, a necessidade de deixar espaço para paragrafação, a marcação de letras maiúsculas, o lugar do título e das margens, o tipo ou o desenho da letra, a letra ortograficamente correta, etc.

Este entrelaçamento entre o Real, o Simbólico e o Imaginário e as posições subjetivas do sujeito na língua poderiam nos conduzir para uma interpretação que toma o próprio funcionamento lingüístico-discursivo para explicar as operações metalingüísticas, seu estatuto e sua natureza. (CALIL; FELIPETO, 2000, p.108)

Os autores terminam por concluir que as quatro metaoperações descritas por Fabre, ajudam a *descrever* o fenômeno, no entanto, não permitem interpretá-lo. Assim como, também não permitem generalizações, pois esbarram nas singularidades de um sujeito que habita a língua e é por ela constituído.

Os estudos sobre a rasura escrita evidenciam a relevância de investigações que tratam do processo de escritura, não só de escritores consagrados, mas de alunos, escreventes novatos, cujos manuscritos a luz da genética textual carregam marcas de reflexão e indicam os caminhos tomados por aqueles que produzem por uma demanda escolar.

No entanto, as rasuras escritas não são suficientes para compreender o processo de escritura. A escrita colaborativa e os procedimentos metodológicos que captam o diálogo dos escreventes fornecem um grande volume de dados acerca daquilo que é reformulado, substituído, suprimido ou deslocado no fluxo do discurso, mas que não aparece necessariamente na forma escrita. Deste modo, a análise das reformulações orais, ou mais precisamente, da rasura oral tem por objetivo revelar esses elementos, inerentes à escritura a dois.

4 A RASURA ORAL: UM FENÔMENO CO-ENUNCIATIVO

A Rasura oral, enquanto fenômeno co-enunciativo que se manifesta quando dois escreventes produzem junto o mesmo texto foi apontada pela primeira vez por Calil, em seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Mais recentemente, muitas análises foram desenvolvidas (Calil, 2012, 2013; Calil e Felipeto, 2012), envolvendo situações de produção textual distintas.

No livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*, Calil trata das relações entre a autoria e a escola a partir da análise dos diálogos estabelecidos entre escreventes novatos enquanto escrevem, em díades, histórias inventadas.

Nesse contexto, o autor salienta que a questão metodológica produz efeitos que exigem novas interpretações, pois, uma vez que se registram dois alunos conversando enquanto escrevem uma história, esses dados abrem uma gama de possibilidades de interpretação, como por exemplo, “considerar as reformulações orais feitas por tais alunos diante do texto que estão produzidos como uma espécie de rasura”. (CALIL, 2004, p.57)

A partir das histórias inventadas “A mãe má” e “A família Fim atrapalhada” o autor busca ilustrar o funcionamento das relações entre sujeito e sentido, partindo da análise das rasuras encontradas no manuscrito e dos diálogos estabelecidos durante essas práticas de textualização. A investigação desses processos de escritura aponta para dois modos de pensar a rasura.

No processo “A mãe má”, foi identificado um atravessamento do discurso pedagógico (Calil, 2004,p.69) no processo de formulação enunciativa da história, ao verificar, por exemplo, certa preocupação com a forma escrita das palavras e a recorrência de falas que demonstram que as alunas assumiram uma posição discursiva semelhante a do professor ou do pai que corrige o que é escrito pelo aluno e exige, por exemplo, um traçado bem feito. Essa posição discursiva se revela em enunciados como: “Ann... isso é H”, “Olha o tamanho do U que ela faz” ou “O que que é essa letra?” .

Já com o processo “A família F atrapalhada”, buscou-se ilustrar a tensão existente entre o previsível e o imprevisível, o estável e o instável. Nesse processo, as alunas subvertem a lógica textual e a formação discursiva predominante ao usar a palavra “fim”, que invariavelmente encerra os textos, num primeiro momento,

atrelada ao título e depois como personagem da história, rompendo com a previsibilidade e provocando um redirecionamento, uma quebra no funcionamento lógico de um conjunto de enunciados que predominam nas histórias lidas e inventadas pelas crianças.

A análise do processo de formulação oral dessa história suscitou também reflexões acerca das reformulações enunciativas ou rasuras orais produzidas pelas alunas quando retomavam algum aspecto do texto:

Esta ruptura produzida pelo processo morfológico também parece apontar para um outro lugar. A reformulação (rasura oral) sobre “fimo” e “fima” e a escrita de “fumo” e “fina” estaria indiciando um movimento em direção ao já atestado. Assim como no deslocamento da palavra “fim” tem-se a perda do sentido que a faz “virar” nome próprio, na tentativa de se derivar o nome dos pais, o mesmo efeito precisa ser produzido. (2004, pág.107)

Posteriormente no livro “Escutar o invisível” (2008), Calil retoma o conceito de rasura oral, diferenciando-o do conceito de reformulação oral. Segundo o autor, a particularidade que a distancia das reformulações orais está nas condições de produção, uma vez que o fato dos alunos estarem “falando algo para ser escrito” interfere na própria possibilidade de enunciação. Não se reformula somente o que foi dito, mas também o que já foi efetivamente escrito. (Calil, 2008.p.55)

Por meio do poema “Quem vem me salvar?”, produzido pela díade Maria das Graças e Valdemir, o autor analisa a relação entre as rasuras orais encontradas no texto dialogal do processo em tela e os conceitos de autonomia e modalização autonímica, propostos por Authier (2003).

Segundo Authier, a modalização traz “no nível da enunciação. O desdobramento de um dizer que... se dobra de uma representação deste dizer, no qual se fala uma palavra” (Authier-Revuz, 2003, p.73 *apud* Calil, 2008, p.88). Esse movimento de retorno sobre o já dito, trazendo consigo um comentário sobre, ou uma glosa, pôde ser observado em alguns momentos do manuscrito oral dos alunos, por exemplo, quando Maria diz: “Eu acho... ‘acho’... fica feio”, seu comentário indicia uma reflexão, como se estivesse querendo dizer: “X, X, que palavra feia” ou “X, X, não é uma boa palavra” ou ainda, “Não gosto da palavra ‘posso’. Eu não entendo como você pode escrevê-la neste verso.” (Calil, 2008, p.103)

A análise revela que, apesar de o manuscrito trazer poucas rasuras escritas, as rasuras orais e as sucessivas substituições de cunho metafórico, associadas aos termos “quero”, “acho que vou” e “posso até”, assim como as glosas enunciadas por

Maria e que apresentam o fenômeno da modalização autonímica, ao aparecerem no manuscrito oral, apontam para as não coincidências do dizer, uma vez que a subjetividade e as singularidades dos sujeitos que interagem e escrevem juntos um mesmo texto, emergem no processo de escritura em ato.

O poema de Maria e Valdemir, junto com a narrativa ficcional “Capitão Feio contra-ataca” produzida por Isabel e Nara, é pano de fundo para a discussão de outro aspecto fundamental ao conceito de rasura oral: o “ponto de tensão”. Segundo Calil (2010, p.11) os pontos de tensão, são momentos em que os coenunciadores interrompem o diálogo em curso, em razão de algum tipo de conflito, correção ou desacordo, o que resulta em questionamentos, suspensão e até modificações no que está sendo escrito. Essa interrupção está relacionada ao caráter recursivo da escritura, suscitando um retorno sobre o que já foi escrito ou sobre o que foi dito para ser escrito.

Para ilustrar esse retorno, o autor apresenta um trecho do manuscrito oral que acompanha o processo de escritura da história escrita por Nara e Isabel. Quando Isabel enuncia que o Capitão Feio colocou os personagens na “cadeia”, Nara estranha a utilização desse termo e imediatamente discorda da colega, sugerindo enfaticamente a substituição de “cadeia” por “Prisão” e ainda verbaliza ao professor a razão da troca, afirmando que “somente o capitão Feio pode ir para a cadeia”, refletindo uma não coincidência interlocutiva em torno do significado da palavra.

A rasura oral resultante desse ponto de tensão, apresenta um caráter semântico e carrega marcas de um discurso presente no imaginário das alunas, pois ao escrever um texto de gênero narrativo-ficcional, elas inconscientemente se remetem aos contos de fadas, nos quais os personagens bons são com frequência, “aprisionados”, tal como Rapunzel e João e Maria.

O termo “cadeia”, por sua vez, traz uma carga de significado diferente, pois o seu uso está associado a vilões e bandidos, o que justifica o raciocínio de Nara ao elucidar que apenas o Capitão Feio pode ir para a cadeia, pois personagens bons não fariam sentido nesse contexto, demonstrando que a produção de significado é subjetiva ao escritor.

As rasuras orais analisadas nesse estudo demonstram que os comentários de escreventes novatos, trazem uma forma de “modalização autonímica” que pode se manifestar, tanto na interferência de sentidos “unilaterais” (dialogismo interlocutivo) como na interferência de uma “memória discursiva” (dialogismo interdiscursivo).

No estudo, “Escrever a dois Histórias Inventadas: o texto dialogal como estrutura que desencadeia a rasura oral”¹⁹, Calil e Felipeto (2012,p.2) descrevem os tipos de rasuras orais feitas por uma díade de alunas recém-alfabetizadas, durante o processo de escritura de narrativas ficcionais inventadas por elas. Tomando a rasura oral como forma particular de reformulação presente no processo coenunciativo de escritura em díades e os comentários como objeto de análise, as ROC (rasuras orais comentadas) seguem a seguinte estrutura:

A = X.

B = [X] (NÃO) + Z

Onde **A** e **B** representam os interlocutores, **X** é o objeto do discurso e a sentença **[X] (NÃO) + Z** é o a representação do Comentário ou Glosa realizados sobre enunciações precedentes, referentes aos objetos de discurso em negociação na construção do texto. A negação, explícita ou elíptica, dá visibilidade ao ponto de tensão e o **Z** pode apresentar caráter, Gráfico-Visual, Pragmático, Ortográfico, Lexical, Semântico, Sintático, Textual e Pontuação.²⁰

A análise do processo de escritura e do manuscrito *A madrasta e as duas irmãs*, revelou três formas de manifestação de rasura oral. Essas rasuras são acompanhadas de comentários que justificam a entrada ou a saída de algum elemento do texto em construção e foram identificadas como: 1) textual referente à unidade textual da história na escolha do título; 2) pragmática referente às condições imediatas de sua produção e 3) semântica, referente à escrita da palavra *Zumbacalabumba* para representar o som de magia de uma fada.

Os autores concluem que o diálogo além de favorecer o debate, potencializa a reflexão acerca da palavra, produzindo meta-enunciados e indicando importantes operações metalinguísticas para entender o processo de criação por alunos recém-alfabetizados. A interação entre as díades não só favorece a reflexão sobre os elementos narrativos como também permite a descoberta, por meio das rasuras orais, dos processos genéticos da criação de texto por escreventes novatos.

Os estudos de Calil e Felipeto e sua forma particular de olhar para os processos de escritura em ato, revelam diferentes aspectos observados nas rasuras

¹⁹ Tradução nossa: Paired fiction writing: the dialogal text as a structure that triggers “verbal erasure”

²⁰ Os até então, 8 tipos de ROC foram definidos e classificados por CALIL, 2014.

orais efetivadas por alunos recém-alfabetizados enquanto escrevem em díades seus textos.

Desde o atravessamento do discurso pedagógico, a tensão entre o imprevisível e o previsível, as manifestações de modalizações autonímicas, os pontos de tensão e finalmente, a descrição e classificação das ROC, evidenciam a complexidade das operações metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas que se manifestam durante a escritura.

As rasuras orais são indícios importantes do nível de aprendizagem dos alunos. Por meio delas é possível identificar tanto aspectos ligados ao conhecimento linguístico, como ortografia e pontuação, quanto ao seu desenvolvimento enquanto produtor de texto.

Os comentários que acompanham as rasuras orais (ROC) são também, um instrumento de avaliação eficiente, pois revela ao professor, por exemplo, que conteúdos poderiam ser mais explorados no contexto da produção textual, ou como os alunos estão utilizando os conceitos estudados durante as aulas.

Inserido nesse contexto teórico e metodológico, o presente trabalho visa descrever, analisar e comparar as rasuras orais comentadas (ROC) produzidas por díades de alunas, sob condições etnográficas e didáticas distintas, com o objetivo de observar o quanto os componentes socioculturais e didáticos que sustentam as condições de produção interferem no processo de escritura desses alunos.

4.1 As rasuras orais comentadas e sua classificação

Em Calil (2014a, p.52), são apresentados 8 tipos de rasuras orais comentadas já classificados que serão expostos aqui mais detalhadamente, a partir de ROC retiradas do próprio corpus da pesquisa.²¹ São eles:²²

²¹ Utilizamos trechos das transcrições dos processos que compõe o nosso corpus. Mais detalhes acerca desse material e da sua coleta poderão ser vistos no Capítulo 5 (Percurso metodológico da pesquisa).

²² O texto destacado em vermelho é o objeto do discurso e o destacado em negrito é o comentário da ROC.

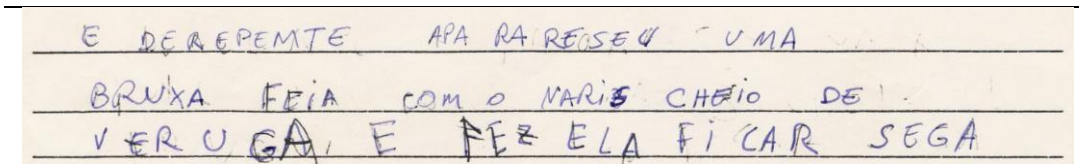


Figura 2 - A menina dos olhos azuis

Díade/História	Texto dialogal
Isabel e Nara (26/09/1991)	76. <u>Isabel</u> : Péra um pouco, péra um pouco...
A menina dos olhos azuis (14':08" – 14':53")	77. Nara: Mas não fez mais nada porque a bruxa tinha um nenenzinho no colo.
	78. <u>Isabel</u> : Não... eu não vou escrever isso não, viu Narinha... A gente não combinou isso não...

Ortográfica

Quando o locutor reconhece problemas ortográficos no que foi escrito ou os antecipa antes de serem escritos.

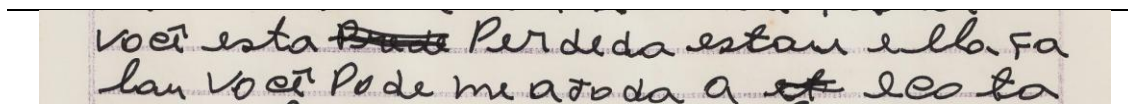


Figura 3- A princesa e o sapo

Díade/História	Texto dialogal
Flávia e Rafaela (23/10/1996)	84. Flávia: você está perdida linda garotinha? (novamente, muda a entonação da voz) [você esta prede] (Rafaela rasurando a palavra "perdida" [prede] e Flávia lendo corrige) predida é? prédida é? pré? (Rafaela demonstrando não aceitar, porém rasura "prede" e começando a escrever)
A princesa e o sapo (12':07" – 13':09")	85. <u>Rafaela</u> : (demonstrando dúvida) "p" e "r"?
	86. Flávia: (categoricamente) não! é depois do "é"! Predida tá errado! Per... Tá vendo? Né, não?!

Lexical

Quando o locutor comenta sobre o uso de uma palavra por outro, sem que a entrada deste elemento altere o sentido do texto em curso.

Figura 4 – O coelho sapeca

Díade/História	Texto dialogal
Flávia e Rafaela (07/03/1997)	120. Rafaela: uma festa...
O coelho sapeca (06':36" – 08'20")	121. Flávia: Festa. Não, de aniversário não. Uma festa familiar. [Uma]... (Rafaela continua escrevendo e turnos depois, Flávia justifica a escolha por familiar)
	137. Flávia: ...para reunir a família.

Semântico

Quando o locutor destaca o sentido de um termo e sua relação com o que está sendo escrito.

Figura 5 - A madrasta e as duas irmãs

Díade/História	Texto dialogal
Isabel e Nara (25/04/1991)	97. Isabel: da... qual que é... qual que era o barulho da mágica?.. 98. Nara: zabumbacalabumba...
A madrasta e as duas irmãs (30':5" – 32'25")	99. Isabel: não... zabumbacalabumba... prá uma fada? ... zumba...zim... é assim... zimbazim... a mágica vai dar para mãe de Adriana para ficar com uma dó... (S.I.) prá ficar com dó dela... prá ficar com ela, tá? Cabum ma... [CABUM MA] machalabum...

	macha... [CHALABUM]
	97. Isabel: da... qual que e... qual que era o barulho da mágica?..

Sintática

Quando o locutor reconhece problemas de concordância nominal ou verbal e justifica a manutenção ou retirada de um termo, usando argumentos sintáticos.

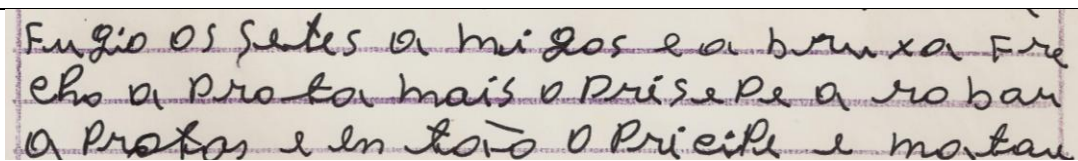


Figura 6 - A princesa e o sapo

Díade/História	Texto dialogal
Flávia e Rafaela (23/10/1996)	162. Rafaela: Porta... [Protas]
A princesa e o sapo (18':51" – 21':51")	163. Flávia: (lendo) prota é?
	164. Rafaela: (não entendendo e justificando) portas! (ênfase no "s") por causa que é um muito de portas (cobrando a retomada) vai... (Rafaela não entende o questionamento de cunho ortográfico e explica que o S no final refere-se à quantidade de portas, apelando para um argumento de ordem sintática, referente à concordância nominal.)
	165. Rafaela: Porta... [Protas]

Textual

Quando o locutor, a partir do que já foi narrado (oralmente ou por escrito), retoma a história e encadeia sua continuidade, indicando a necessidade de se manter a coerência textual.

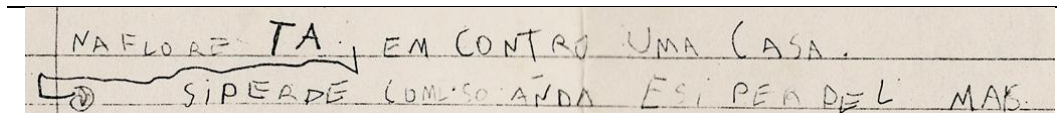


Figura 7 - Em uma casa na floresta

Díade/História	Texto dialogal
Isabel e Nara (29/05/1992)	59. Isabel: (LENDO.) Encontrou o quê?
Em uma casa na floresta (35':20" – 37':00")	60. <u>Nara</u> : Uma casa... [UMA CASA]
	61. Isabel: Não, Nara! Você pulou um monte de parte. Lembra quando ele foi... Daí ele se perdeu... daí ele andou mais se perdeu de novo... Encontrou o tigre... Foi correndo prá casa... Daí na casa...

Pontuação

Quando o locutor comenta sobre o uso de determinado sinal de pontuação.

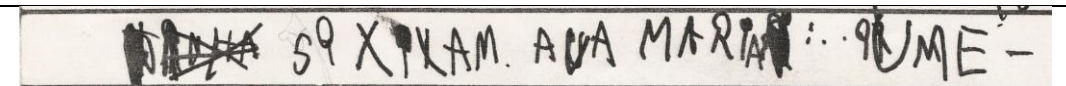


Figura 8 - A mãe má

Díade/História	Texto dialogal
Isabel e Nara (17/08/1992)	38. Isabel: É Marcelo. Um minino qui si chamava...
A mãe má	39. <u>Nara</u> : Ee... um minino... ponto de vi... dois pontos... (Acrescentando ":" em seu texto.) ...ó dois pontos... ó dois pontos... chamava Ma-ri... três pontos... (Acrescentando ".." ao lado dos dois pontos) pus três pontos...

A classificação dos comentários relacionados às rasuras orais auxilia na compreensão do fenômeno coenunciativo. Ao se definir categorias de análise para os dados coletados é possível descobrir, por exemplo, qual elemento é mais ou menos rasurado nos processos de escritura em ato.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1 A Constituição do corpus

O *corpus* de nosso estudo foi composto por 16 processos de escritura produzidos por duas díades de alunas e obtidos do banco de dados pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME). Foram utilizados dados relativos a dois dossiês: “VILA” (1991-1992) e “LAMENHA” (1996-1997) e a escolha das díades foi baseada nos seguintes critérios: ambas eram formadas por meninas que tinham entre 6 e 7 anos, eram amigas e recém-alfabetizadas, além de terem produzido o mesmo gênero, Histórias Inventadas.

5.2 Os procedimentos de coleta

A coleta em ambas as escolas ocorreu de forma semelhante, pois se procurou manter as condições ecológicas da sala de aula ao registrar o processo de escritura das díades. As alunas foram acompanhadas ao longo dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental e as 8 coletas de cada foram realizadas em situações de produção de texto, nas quais as respectivas professoras pediam às díades que inventassem uma história.

Na Escola da Vila, a escrita colaborativa e a leitura de textos da literatura infantil eram uma prática cotidiana e fazia parte da proposta pedagógica de cunho construtivista da instituição. As alunas eram letradas e fazia parte de sua rotina escolar o trabalho em dupla e a produção de texto, incluindo o gênero histórias inventadas.

Na Lamenha Lins, onde a prática didática não valorizava a leitura de textos literários, foi executado em conjunto com a escola, o projeto “Práticas de textualização na escola” com o objetivo de repertoriar os alunos com narrativas ficcionais e fazê-los avançar na compreensão da base alfabética. O projeto contava com diversas atividades de leitura, compreensão e produção de histórias desse gênero.

5.2.1 Escola 1 – A instituição particular em São Paulo

A Escola da Vila é uma instituição particular de ensino pautada em uma prática pedagógica construtivista, cujos alunos pertencem à classe média e média-alta da cidade de São Paulo. A escola conta com uma boa estrutura física e oferece aos alunos, como complemento às aulas, diversas atividades artísticas e culturais. Outro destaque é o fato de ser associada desde a sua fundação em 1980, a um Centro de Formação onde são organizadas as ações de capacitação internas e externas (cursos e seminários abertos a profissionais de outras instituições), o que tornou a escola referência nacional no que diz respeito à alfabetização, inclusive com cursos de pós-graduação em Alfabetização e Educação Infantil recentemente credenciados pelo MEC.

5.2.2 A díade paulista

Isabel iniciou as filmagens com 6:5 (seis anos e cinco meses de idade), seu pai era professor universitário e a sua mãe era proprietária, professora e coordenadora da área de Artes da escola em que estudava. Ela tinha um irmão de 10 anos de idade e uma meia-irmã de 18 anos.

Nara estava com 5:9 (cinco anos e nove meses) de idade no início da coleta. Seu pai era médico-psiquiatra e sua mãe era artista plástica e trabalhava com publicidade e arte gráfica. Na época ela cursava o programa de pós-graduação em nível de mestrado, em Multimídia na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

A díade foi acompanhada desde o início do ano letivo de 1991, quando as meninas cursavam o último ano da educação pré-escolar, até o final do ano letivo de 1992 quando concluíram a 1ª série do Ensino Fundamental.

5.2.3 Escola 2 – Instituição estadual em Alagoas

A Escola de Ensino Fundamental Antônio Semeão Lamenha Lins é uma instituição de ensino pública, mantida pelo governo municipal de Maceió. Ela

fica localizada no bairro do Jacintinho, mas sua clientela também é formada por alunos vindos de outros bairros periféricos, como o Feitosa e Novo Mundo.

As maiorias dos seus alunos vêm de famílias com renda familiar de um salário mínimo e alguns profissionais autônomos, como: pedreiros, empregada doméstica, carpinteiro, cabeleireiro, comerciante, mecânico, etc. Além de funcionários públicos e trabalhadores do comércio e da indústria. No que se refere ao grau de instrução dos pais, a maioria é analfabeto funcional e com um baixo índice de letramento.²³

A instituição também apresenta um baixo índice de aprendizado visto que apenas 15% , dos 170 alunos avaliados, aprenderam o adequado no que se refere à competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, de acordo com os dados do IDEB 2011.

5.2.4 A díade alagoana

Flávia Bento Silva de Lima tinha no início das filmagens 7;3 (sete anos e três meses de idade) e Rafaela Gonçalves de Freitas 7;11(sete anos e onze meses) Ambas eram filhas de pais pouco escolarizados, provenientes de uma classe econômica e culturalmente desfavorecida.

A díade foi acompanhada desde o início do ano letivo de 1996, quando cursavam a 1ª série, até o final do ano letivo de 1997, quando concluíram a 2ª série do ensino fundamental. As meninas eram recém-alfabetizadas e sua turma participou do projeto de leitura e produção implantado na escola durante a coleta dos dados.

5.2.5 Procedimentos de coleta²⁴

Em ambos os casos, o professor ou o pesquisador organizava a turma em díades, procurando sempre manter a dupla a ser filmada. Após arrumar a

²³ Informações coletadas no relatório de caracterização da escola produzido no ano de 1997.

²⁴Esta técnica de coleta de dados, a partir da escritura em díades, vem sendo desenvolvida por Calil desde 1989. Técnica metodológica semelhante, mas de caráter semi experimental, foi usada por Gaulmyn, em seus estudos sobre “redação conversacional”, quando registrou em áudio, entre dois estudantes estrangeiros universitários durante a elaboração de um texto argumentativo. Os trabalhos oriundos da análise desse corpus foram reunidos na obra “Les processus de la rédaction collaborative” (BOUCHARD; MONDADA, 2010).

sala, era dada uma consigna que poderia ser ou tema livre ou um título específico designado para a proposta e definido, entre as alunas, quem iria escrever e quem iria ditar a história. Em seguida era dado um tempo para que combinassem a história e depois, quando solicitado pela dupla, era entregue uma folha pautada e a caneta.

Procurou-se, durante a coleta, preservar as características reais das condições de produção escrita em situações de ensino-aprendizagem, aproximando-se de uma metodologia etnográfica que permite a observação dos diversos fatores (didáticos, pragmáticos, linguísticos, etc.) que influenciam a produção escrita.

Por esse motivo, as produções eram realizadas, sempre que possível, na sala de aula em que as meninas estudavam, junto com os demais colegas da turma e a professora era livre para interagir com as díades, sanar suas dúvidas quando solicitada e até sugerir alguma melhoria no texto, tal como em qualquer outra atividade de produção textual.

O registro audiovisual foi realizado por uma câmera que tinha foco fixo na dupla e no papel e por um microfone instalado abaixo da carteira. A filmagem é um procedimento metodológico essencial, pois fornece o acesso a todo o ambiente de sala de aula, além de uma gama de informações que permeiam o processo de escritura, tais como: os gestos, as mudanças na voz, a direção do olhar, o traço no papel, a rasura, a interação com os colegas, os comentários do professor dirigidos para a sala toda, etc.

Outro aspecto importante do procedimento de coleta dos processos de escritura em tempo real é a organização dos alunos em díades, que favorece a verbalização dos comentários, discussões, justificativas, argumentos, e especialmente, as reformulações orais referentes ao texto em construção.

5.3 Seleção e tratamento dos dados

Foram selecionados quatro processos entre os produzidos por ambas as díades a cada ano da coleta. Os critérios utilizados para a escolha desses processos, em detrimento de outros produzidos no mesmo período, foram: a) serem escritos pela mesma díade; b) serem histórias originais, já que também

era parte do projeto a prática da reescrita de histórias já lidas pelos alunos e c) serem 1ª versão, pois era parte das atividades do projeto exercitar a revisão textual, com a intervenção da professora e posterior escrita de sucessivas versões até chegar ao texto final. Porém, essa pesquisa, dedica-se a observar apenas as fases de planejamento e invenção da história.

Seguindo esses critérios, chegou-se nos 16 processos abaixo:

ISABEL E NARA (VILA)		FLÁVIA E RAFAELA (LAMENHA)	
MADRASTA E AS DUAS IRMÃS	25/04/91	A PRINCESA E O SAPO	23/10/96
AS IRMAS	06/06/91	A GALINHA DOS OVOS DE OURO	30/10/96
A MENINA DOS OLHOS AZUIS	26/09/91	LEONARDO E LARESSA	30/10/96
UM FIM DE SEMANA ATRAPALHADO	17/11/91	O CRISTAL MÁGICO	27/11/96
A PRINCESA E A PEDRA ENCANTADA	26/02/92	O COELHO SAPECA	07/03/97
EM UMA CASA NA FLORESTA	29/05/92	A BRUXA DO LARGO ENCANTADO	28/04/97
A MENINA ESPULETA	12/06/92	A PRAIA QUE NUCA FOI POLUIDA	19/08/97
O SACO e JOÃO CONTRA OS MENINOS DA RUA	25/06/92	A PEDRA DO DESEJO	02/09/97

Todas as filmagens coletadas em VHS foram digitalizadas, transcritas e hoje fazem parte do acervo do laboratório (L'ÂME). Entretanto, com o objetivo de padronizar e atualizar esses dados buscou-se fazer uma minuciosa revisão em todas as transcrições, melhorando a organização do texto e adicionando

elementos importantes como o manuscrito, o tempo cronometrado, a numeração dos turnos de fala, a indicação de quem está escrevendo e de quem está ditando.

A transcrição do registro em vídeo permite que o processo de escritura seja apreendido pelo leitor em tempo real, ou seja, é possível acompanhar a partir dos turnos de fala e das rubricas acrescentadas ao texto, todo o desenvolvimento da atividade de produção de um texto produzido em díade. Desde a combinação da história a ser escrita, os pontos de tensão provocados pelas discordâncias entre as escreventes e ainda o contexto e o momento exato em que as rasuras são realizadas.

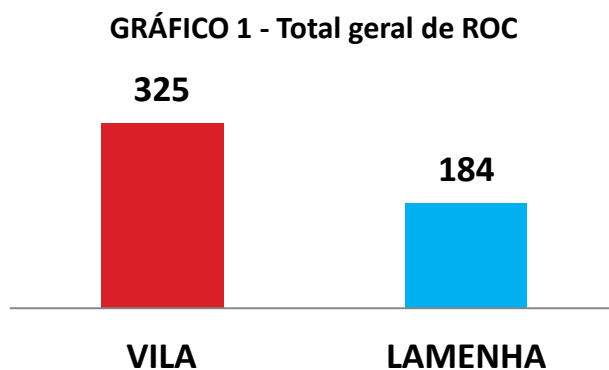
Outra etapa importante foi a busca e classificação de todas as rasuras orais encontradas nos processos, por meio das transcrições e dos vídeos disponíveis no banco de dados do L'ÂME e, por fim, a transferência de todos os dados encontrados para o programa Excel, no qual foram realizados os cálculos estatísticos e, posteriormente, a produção das tabelas e gráficos, que auxiliaram tanto nas análises quantitativa e qualitativa dos dados, quanto na comparação entre as díades.

6 RASURAS ORAIS EM PROCESSOS DE DUAS DÍADES DE ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS – PANORAMA QUANTITATIVO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise comparativa dos 16 processos de escritura em ato produzidos por duas díades de alunas recém-alfabetizadas. Este estudo buscou quantificar, classificar e descrever as rasuras orais comentadas realizadas durante a escritura de Histórias Inventadas por essas crianças.

6.1 Panorama geral da ocorrência de Rasuras Oraís Comentadas

Ambas as díades produziram rasuras orais seguidas de comentários, chegando a um total de 509 rasuras encontradas nos 16 processos que compõem o *corpus*, com uma média de 31,8 rasuras por processo. A proporção entre as díades é a seguinte:

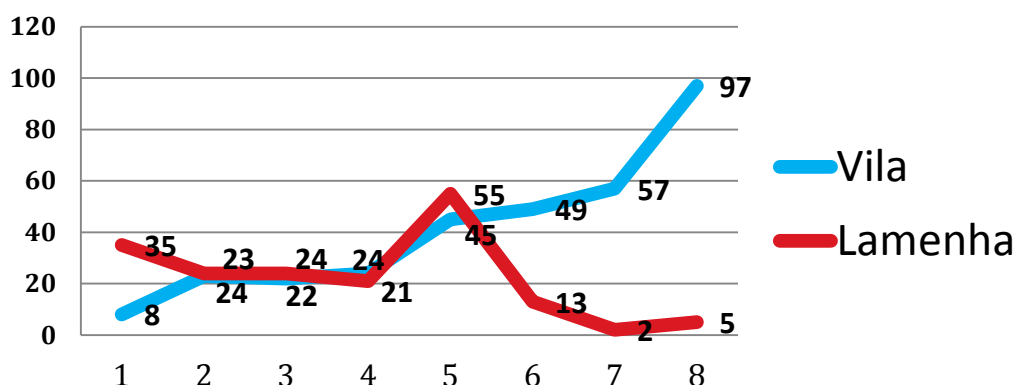


Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

De início, nota-se uma diferença de mais de 40% na quantidade geral de ROC de uma díade para outra. A média de ROC por escola é de 40,6 rasuras para a Escola da Vila e de 23 para a Lamenha Lins, em 8 processos analisados de cada díade.

No gráfico abaixo, podemos observar a evolução da quantidade de ROC ao longo desses processos.

GRÁFICO 2 - Evolução da quantidade de ROC ao longo dos processos



Fonte: AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Esses dados nos mostram que ambas as díades apresentaram trajetórias diferentes em relação à evolução da quantidade de ROC por processo. Na díade da Vila, a curva é crescente, partindo de 8 ROC no primeiro processo(1) até atingir o pico de 97 ROC no último (8).

Seus números apontam para certa estabilidade nos 4 processos de 1991, com quantidades de ROC na casa dos 20, com um salto de produção no primeiro processo do ano 2 (5), no qual produziram 45 ROC, continuando num crescente até registrar 97 ROC no processo 8, que inclusive, apresentou um aumento aproximado de 40% em relação ao processo 7.

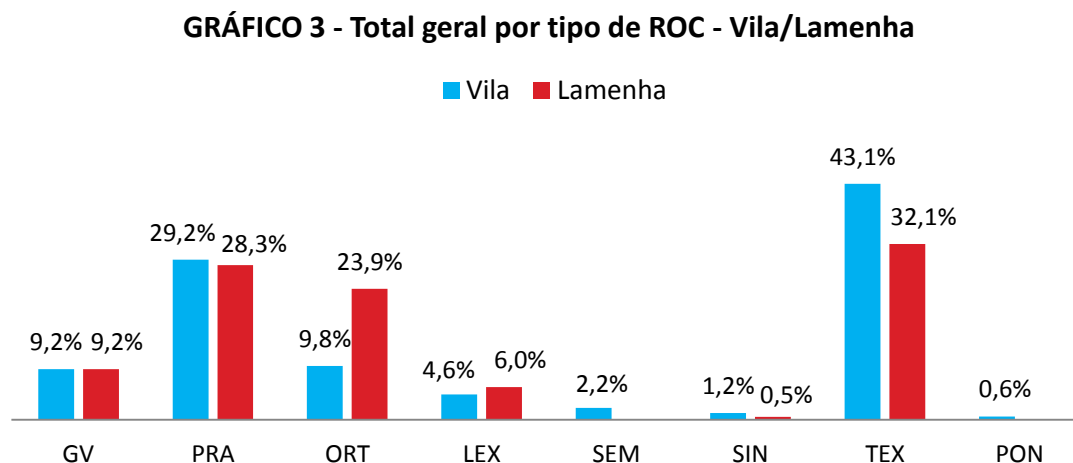
A díade do Lamenha, por sua vez, apresenta uma curva de desenvolvimento decrescente, partindo de 35 ROC no primeiro processo até culminar na quantidade de 5 ROC no último processo. Chama a atenção, no entanto, o fato de , assim como na díade da Vila, nos últimos três processos do ano de 1996 (2,3,4) , as quantidades se equipararem, na casa dos 20, para um posterior crescimento no primeiro processo do 2º ano (1997), processo no qual as meninas apresentaram seu pico de produção, com 55 ROC no processo 5.

Porém, ao contrário da díade da Vila, a partir do processo 5, a quantidade de ROC produzidas pelas alunas do Lamenha apresentou uma queda vertiginosa, resultando no processo com a segunda menor quantidade de ROC dentre os 16 processos, 5 ROC.

Nossas hipóteses para esses resultados é que, enquanto na díade da Vila, as alunas apresentaram melhor qualidade na interação intradiade, possibilitando uma maior troca de conteúdo, relacionados aos aspectos metatextuais e metalinguísticos do texto a ser produzido. Na díade do Lamenha houve uma queda nesse sentido, resultando em processos com pouca conversa entre as alunas e conseqüentemente, menos reflexão metatextual e metalinguística.

6.2 Rasuras Orais Comentadas e seus tipos

Em relação aos tipos encontrados, como podemos ver no gráfico abaixo, a diferença se mantém:



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

A díade da Escola da Vila produziu uma variedade maior de tipos de rasuras, todos os 8 tipos já classificados. A saber: gráfico-visual, pragmática, ortográfica, lexical, semântica, sintática, textual e de pontuação. A díade de alunas do Lamenha, por sua vez, produziu 6 dos 8 tipos: gráfico-visual, pragmática, ortográfica, lexical, sintática e textual.

O gráfico mostra também quais foram as rasuras produzidas em maior e menor quantidade pelas díades. Chamamos a atenção para o fato de que, mesmo com uma grande diferença quantitativa de uma díade para outra, os

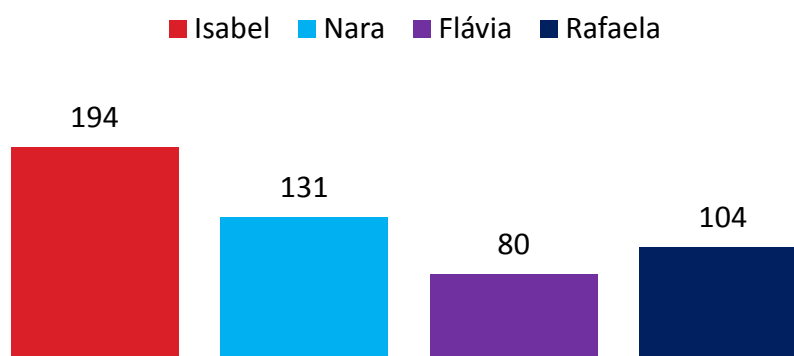
tipos de rasuras com maior ocorrência em ambas as díades são “ortográfico”, “pragmático” e “textual”. Esse fenômeno também se mantém nos tipos produzidos em menor quantidade (SIN, PON, SEM).

Essa semelhança talvez possa estar relacionada ao momento em que se encontram no processo de aprendizagem. Ou seja, as alunas foram alfabetizadas recentemente e estão escrevendo pela primeira vez, seus próprios textos. Nestas condições, questões sobre a escrita convencional das palavras, são recorrentes e necessárias. Além de dispensarem uma atenção maior para os aspectos coesivos e coerentes do texto que foi combinado e está sendo escrito, já que são suas primeiras produções textuais e por fim, estarem em uma situação de escrita colaborativa, que favorece a contestação (DAIUTE) e conflitos relacionados à interação intradiade, o que se revela nas ROC de caráter pragmático.

6.3 Rasuras orais comentadas e as alunas

Quantificamos as rasuras produzidas por cada aluna ao longo dos oito processos.

GRÁFICO 4 - Total geral de ROC por Aluna - Vila/Lamenha



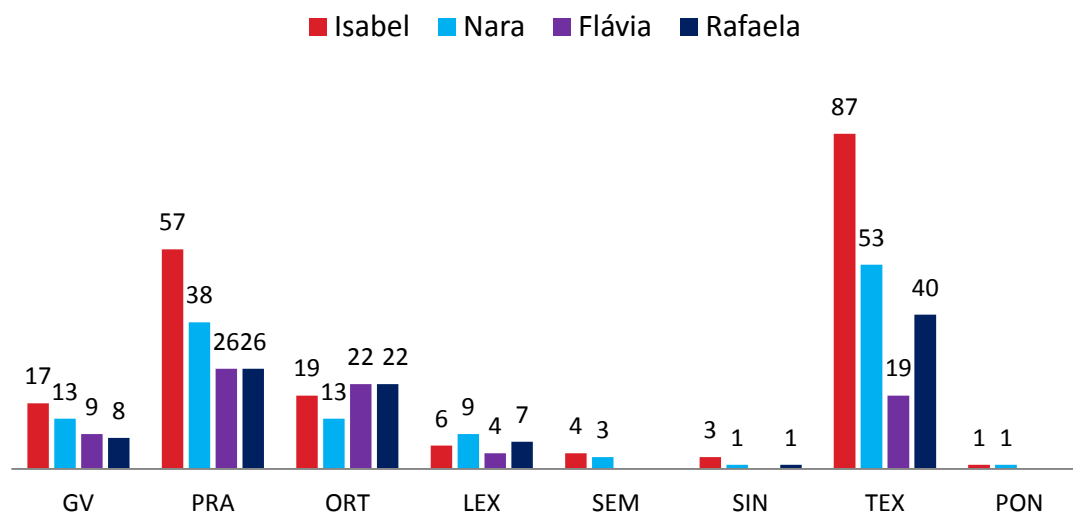
Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Todas as alunas produziram rasuras orais e em ambas as duplas uma das alunas produziu mais rasuras que a outra. Contudo, cabe ressaltar que na

díade do Lamenha os valores são próximos, ou seja, as alunas produziram mais ou menos a mesma quantidade de ROC, com uma diferença de apenas 23%. Na díade da Escola da Vila há uma diferença um pouco maior entre as alunas, Isabel produziu 33% rasuras a mais que Nara.

O gráfico abaixo, ilustra a quantidade geral de ROC por aluna, distribuído entre os 8 tipos:

GRÁFICO 5 - Total geral de ROC - Alunas/tipo Vila/Lamenha



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Podemos observar que Isabel e Nara, além de produzirem juntas mais de 63% do total das ROC, também produziram ROC de todos os 8 tipos. Sendo que as ROC TEX e a PRA são as que aparecem com mais frequência, enquanto que a ROC PON e SIN são as menos produzidas por ambas.

Isabel foi a aluna que mais produziu ROC em 6 dos 8 tipos classificados, contudo, com destaque para a ROC TEX, em que ela produziu sozinha 87 ROC, ou 43% do total desse tipo.

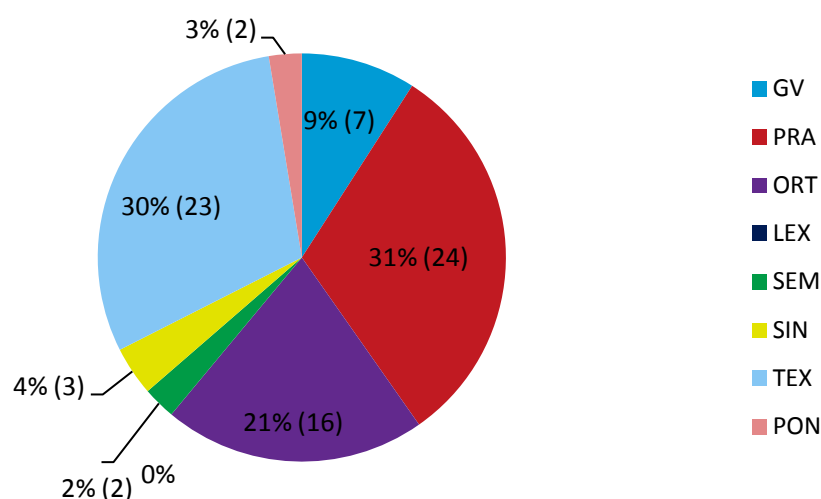
Na díade do Lamenha, observamos que Flávia produziu 5 tipos, enquanto Rafaela produziu 6 tipos, com quantidades aproximadas entre si, exceto pela ROC TEX, a qual Rafaela produziu o dobro de ROC em relação à Flávia.

Esta diferença na quantidade de ROC entre as alunas sugere que há uma diferença também no nível de conhecimento metalinguístico e metatextual que elas detêm. Isso permite, trazermos a hipótese de “que quem mais sabe mais rasura” o que poderia ser verificado em estudos futuros.

6.4 Rasuras Orais Comentadas na Escola da Vila

Ao longo dos oito processos coletados, a dupla formada por Isabel e Nara produziram 325 ROC. No ano de 1991, quando elas cursavam o último de Educação Infantil, a chamada “classe de alfabetização”, foram produzidas 77 ROC (23,6%), distribuídas aqui de acordo com a sua classificação:

GRÁFICO 6 - Total geral de ROC - Vila 1991

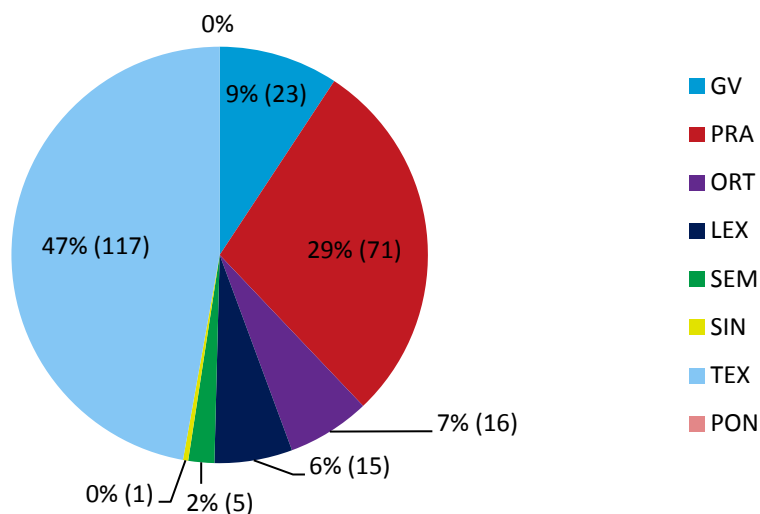


Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

No primeiro ano, as alunas apresentaram 7 dos 8 tipos: GV, PRA, ORT, SEM, SIN, TEX e PON, não havendo nenhuma ROC LEX. Dentre a ocorrência destes 7 tipos, 3 deles se destacam tanto por estar em maior quantidade em relação aos outros tipos, quanto por apresentarem porcentagens próximas (PRA, 31%; ORT, 21%; TEX, 30%), correspondendo sozinhos a 82% das ROC realizadas nesse ano.

Em 1992, momento em que as alunas se encontravam na 1ª série, os resultados foram diferentes:

GRÁFICO 7 -Total geral de ROC - Vila 1992



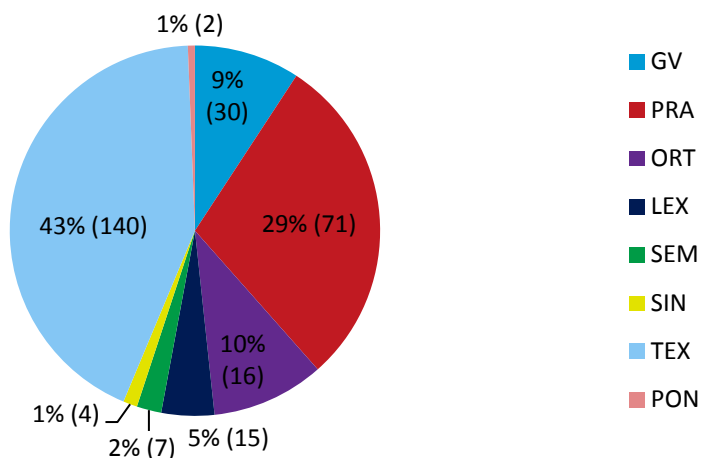
Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

No segundo ano, a díade produziu 248 ROC, 76% do total produzido ao longo dos dois anos, distribuídas em 7 tipos (GV,PRA, ORT, LEX,SEM,SIN,TEX). Ao contrário, do que poderia ser esperado devido ao momento de escolarização, não foram identificadas rasuras de pontuação. Contudo, as alunas produziram 47% de ROC TEX, o que demonstra uma maior preocupação com os aspectos coerentes e coesivos do texto.

O gráfico abaixo ilustra o total geral de ROC dos dois anos (1991/1992), podemos observar que os tipos de ROC mais frequentes nos processos de escritura da díade formada por Isabel e Nara foram, respectivamente: TEX (43%), PRA (29%) e ORT (10%).

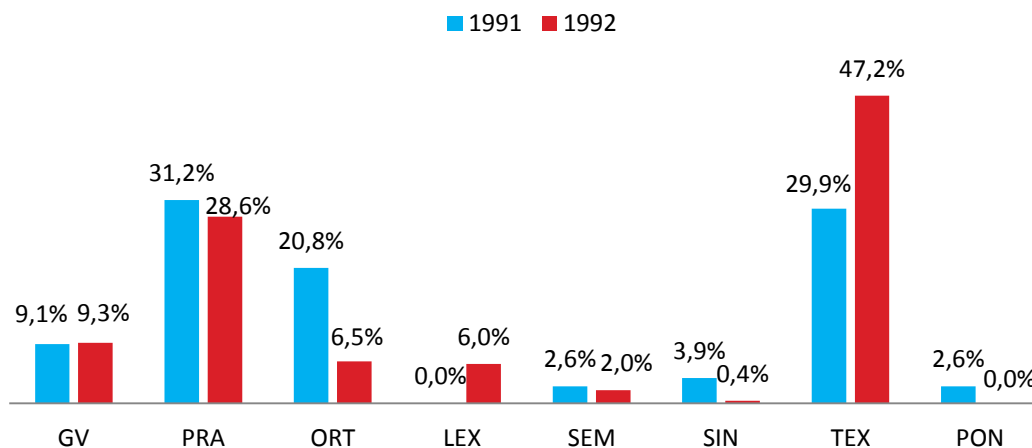
Destacamos também, a ocorrência de grandes quantidades de ROC PRA. Em ambos os anos ela foi o segundo tipo mais produzido. Esse resultado, provavelmente, se deve ao fato de esse tipo de ROC estar diretamente relacionado aos elementos interacionais da escritura a dois, pois ao escrever em díade, as alunas estão mais propensas a discutir acordos, combinados e a definir seus papéis em relação à tarefa de produção textual.

Já os tipos menos frequentes são as ROC PON e SIN, ambas com 1%, provavelmente porque nessa fase as alunas ainda estão se apropriando das normas da pontuação bem como das regras da sintaxe, relacionadas por exemplo a problemas de concordância verbal e nominal.

GRÁFICO 8 - Total geral de ROC - Vila 1991-1992

Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Para melhor visualização desses dados, segue um gráfico com a porcentagem de cada tipo de ROC, de acordo com os anos em que os processos foram coletados:

GRÁFICO 9 - Tipos de ROC/Ano - Vila 1991-1992

Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

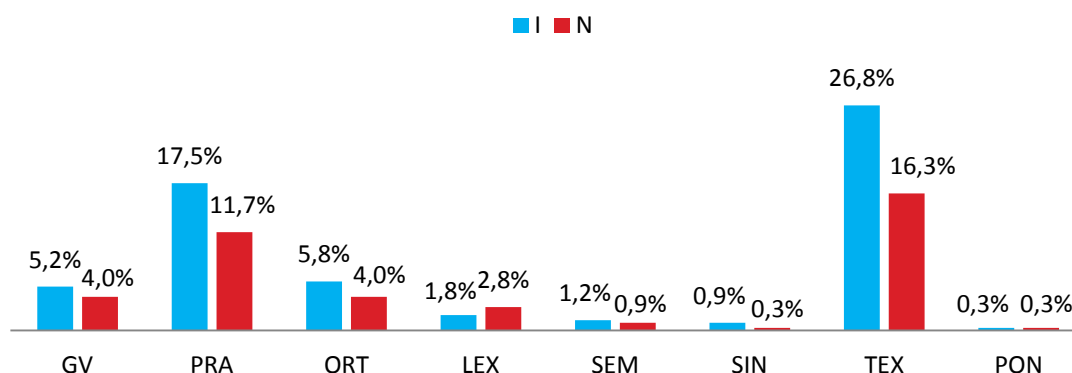
Chamamos atenção para o aumento significativo na quantidade de alguns tipos de ROC de um ano para outro, como é o caso da rasura oral com comentário de cunho textual e da rasura oral com comentário lexical e em

contrapartida a queda de mais da metade na quantidade de ocorrências da ROC ortográfica, bem como a ausência de ROC SIN e de PON no segundo ano.

6.4.1 Comparação entre as alunas

Do total de 325 ROC, 59,7% (194) foram realizadas pela Isabel e 40,3% pela Nara. Em relação aos tipos de ROC, ambas produziram ROC de todos os 8 já classificados. O mais frequente nos resultados de ambas foi o textual, com 26,8% por parte da Isabel e 16,3% por Nara.

GRÁFICO 10 - Total geral de ROC por aluna - Isabel/Nara



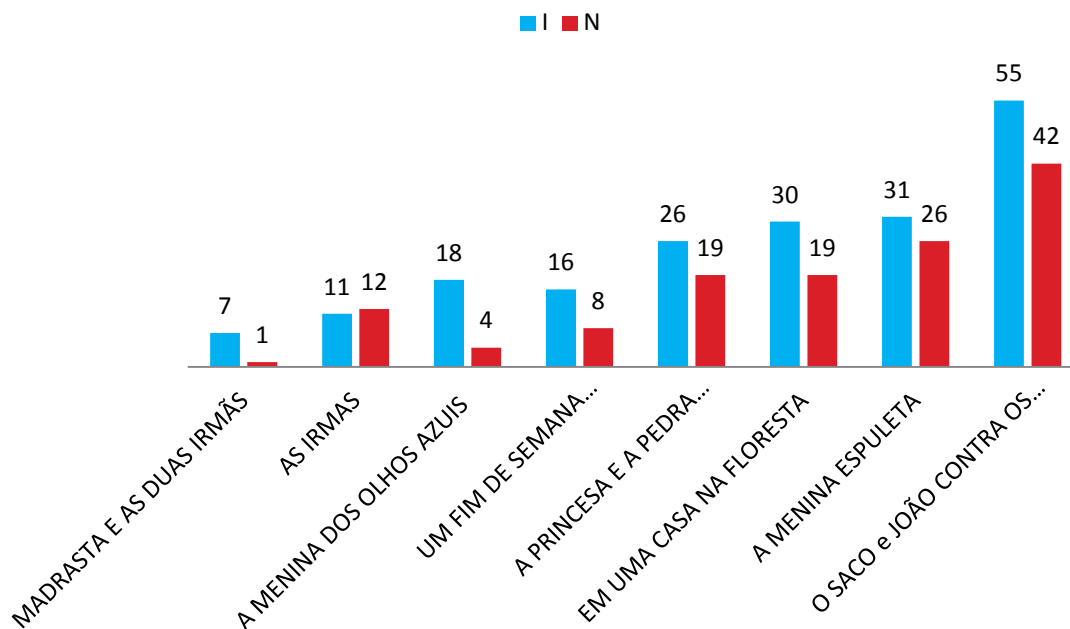
Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Apesar de Isabel ter produzido quantitativamente mais ROC que Nara, qualitativamente os resultados se aproximam, pois ambas concentraram a maioria de suas ROC nos tipos textual e pragmático: respectivamente, Isabel (26,8% e 17,5%) e Nara (16,3% e 11,7%). Assim como, as menos frequentes entre ambas as alunas foram as ROC de cunho sintático e de pontuação, ambos os tipos com menos de 1% de ocorrência nos resultados das duas alunas.

A diferença quantitativa entre as alunas pode ser também observada ao se calcular a média de ROC por processo. Enquanto a média de Isabel chega a 24,2 ROC por história inventada, a de Nara é de 16,3. O gráfico abaixo ilustra a

quantidade exata de ROC produzidas individualmente, de acordo com o processo:

Gráfico 11 - Total de ROC Aluna/Processo - Vila 1991-1992



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

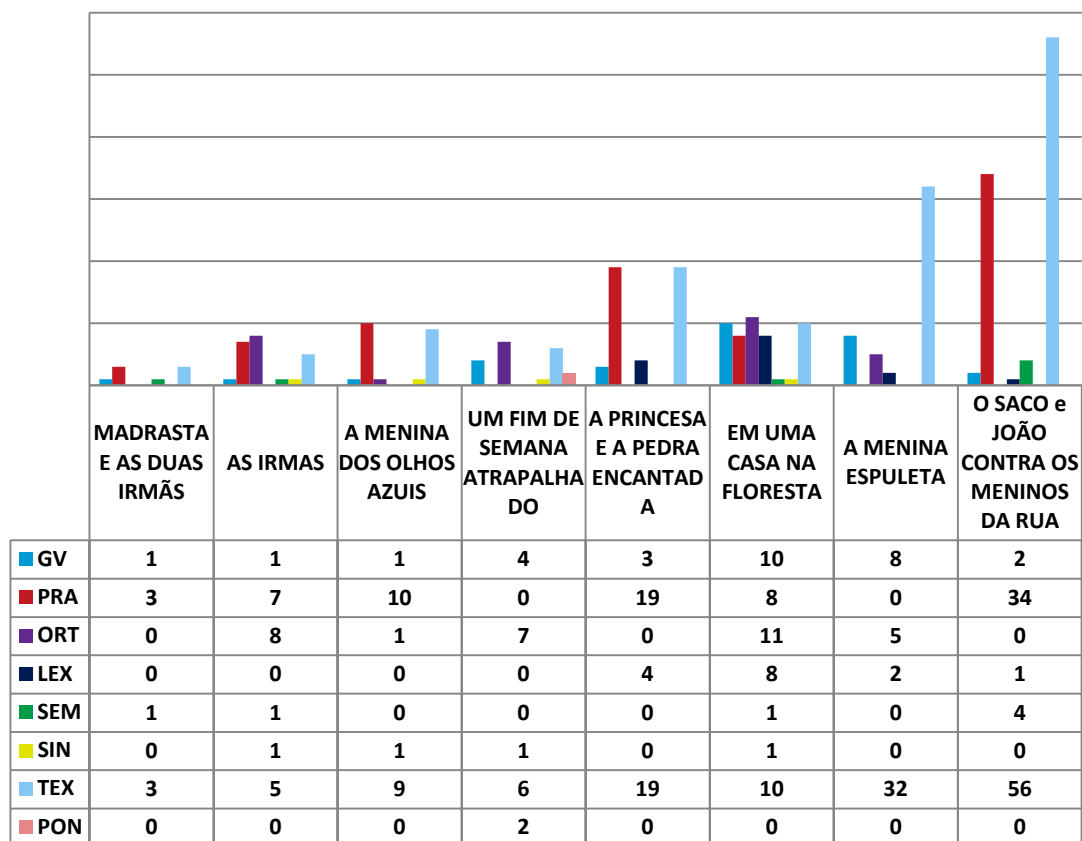
Pode-se notar que tanto Isabel quanto Nara tiveram uma evolução crescente no que se refere à quantidade de ROC ao longo dos processos, contudo, cabe ressaltar que Isabel produziu mais ROC em 7 dos 8 processos, com uma quantidade acima de sua média nos quatro últimos processos, com pico em “O saco e João contra os meninos de rua” com 55 ROC.

Nara foi um pouco mais instável, principalmente nos 4 primeiros processos do ano de 1991. Contudo, nos quatro últimos processos ela apresentou um crescimento, significativo, apresentando números acima de sua média e chegando ao seu pico de produção também no último processo, no qual produziu 42 ROC.

6.4.2 Comparação entre os processos

O gráfico abaixo ilustra o total de ROC por processo, distribuído pelos 8 tipos já classificados:

GRÁFICO 12 - Total de ROC/Processo - Vila 1991-1992



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

O processo com menor número de ROC é “A madrasta e as duas irmãs”, o primeiro do ano de 1991, com 8 ROC produzidas. Já o processo com maior ocorrência de ROC é o último do ano de 1992: “O saco e João contra os meninos de rua”, com 97 ROC. Esse processo se destaca dos demais por apresentar grandes quantidades de ROC PRA (34) e ROC TEX (56), o que pode indicar uma evolução da díade em relação ao seu desenvolvimento metatextual, ao longo dos dois anos.

Conforme o gráfico, os processos do ano de 1991 apresentaram quantitativamente menos ROC que o ano de 1992, com uma curva decrescente e pico de produção no processo “A menina dos olhos azuis”, que apresentou 22 ROC. Analisando qualitativamente, pode-se notar que houve também uma

variação entre os processos com média aproximada de 5 tipos de ROC por processo e destaque para o processo “As irmãs” que apresentou 6, dos 8 tipos já classificados.

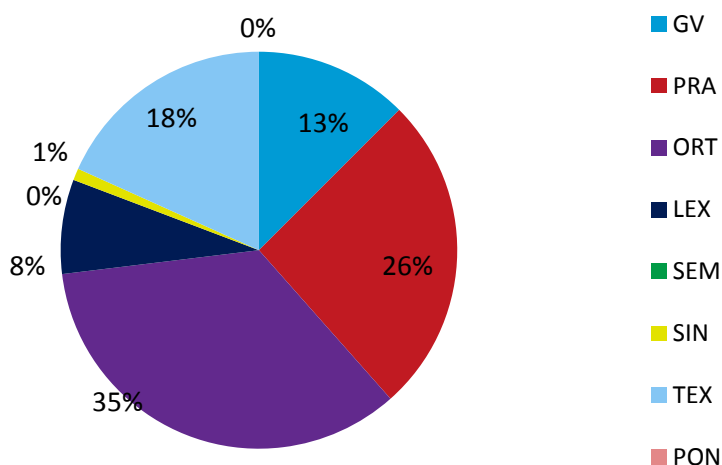
No ano de 1992, houve um aumento quantitativo em relação a 1991 e um crescimento ao longo dos 4 processos. O processo com menos ROC é o primeiro desse ano, “A princesa e a pedra encantada”, que apresentou 45 ROC enquanto que o processo “O saco e João contra os meninos de rua” foi o que apresentou a maior ocorrência de ROC, não só do ano de 1992, como também entre os 8 processos, com 97 ROC.

Em relação à qualidade das ROC produzidas por Isabel e Nara nesse ano, destacamos que houve também uma variação dos tipos de ROC nestes últimos processos, com destaque para o processo “Uma casa na floresta”, que apresentou a maior variedade de tipos, entre os 8 processos, 7 de 8 classificados.

Outro aspecto importante a ser frisado é o fato de só ocorrerem rasuras orais de caráter lexical nos 4 processos desse ano e em quantidades significativas. Esse fato pode indicar além de um aumento no vocabulário das alunas de um ano para o outro, uma preocupação com o emprego do léxico em seus textos.

6.5 Rasuras Oraís comentadas na Lamenha Lins

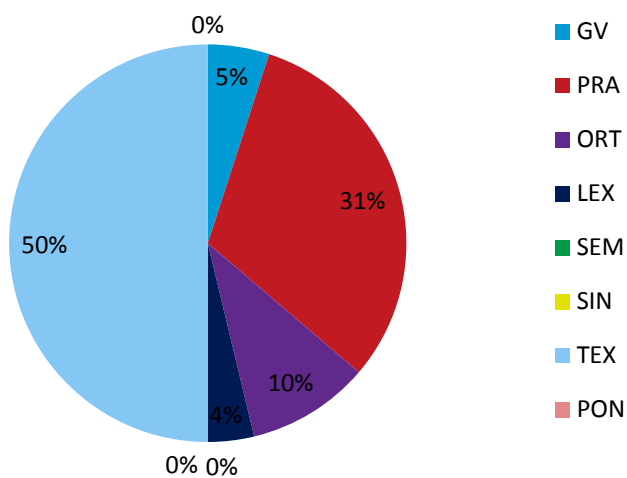
A díade formada pelas alunas Flávia e Rafaela produziu um total de 184 (cento e oitenta e quatro) rasuras orais comentadas ao longo dos 8 processos de escritura analisados. No ano de 1996, em que elas cursaram a 1ª série, foram efetuadas 80 ROC, distribuídas da seguinte forma:

GRÁFICO 13 - Total geral de ROC - Lamenha 1996

Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Pode-se notar que nesse ano houve uma predominância dos tipos ORT e PRA, que juntos somam mais de 50% do total de ROC produzidas e ausência de rasuras orais de caráter semântico e de pontuação.

Já no segundo ano, 1997, foram produzidas 104 ROC, distribuídas da seguinte forma:

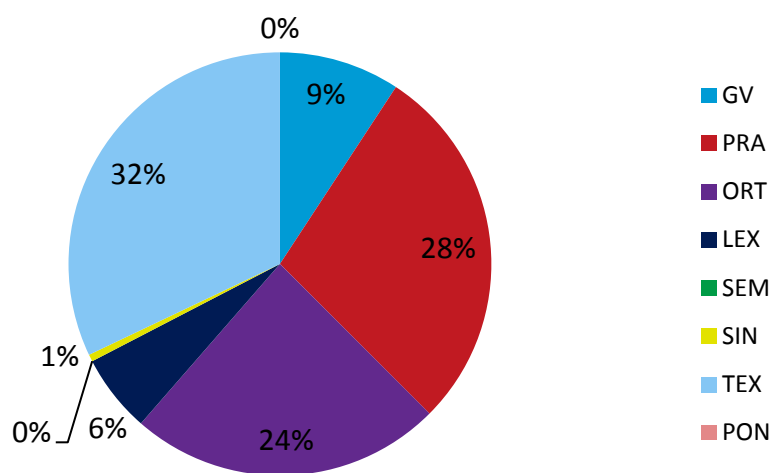
GRÁFICO 14 - Total geral de ROC - Lamenha 1997

Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Diferentemente do 1º ano, neste a ROC TEX se sobressai com um total de 50% das ROC produzidas. Os outros 50% estão divididos entre os tipos GV (5%), PRA (31%), ORT (10%) e LEX (4%). Qualitativamente, a díade produziu menos tipos do que no primeiro ano, 6 dos 8 tipos, com ausência de ROC de caráter semântico, sintático e de pontuação.

O gráfico abaixo compara os dois anos:

GRÁFICO 15 - Total geral de ROC - Lamenha 1996-1997

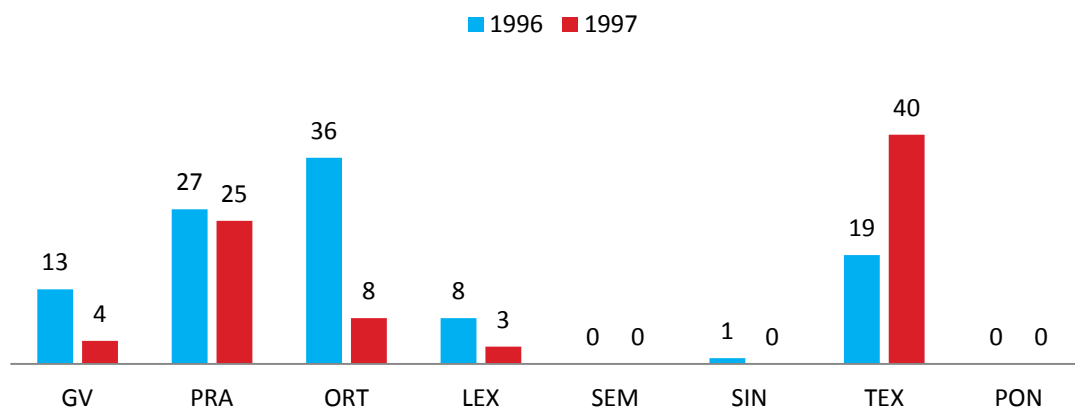


Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Pode-se observar que dos 8 tipos já observados, as alunas produziram 6: GV, PRA, ORT, LEX, SIN e TEX. Os tipos com maior frequência foram textual (32%), pragmática (28%) e ortográfica (24%), juntos eles somam 84% do total de ROC. Uma hipótese que talvez justifique a pouca ocorrência/ausência dos tipos SEM, SIN e PON é que, por serem aspectos mais complexos da escrita e conseqüentemente, conteúdo de séries mais avançadas, no que diz respeito ao eixo de ensino conhecimento linguístico, conseqüentemente são mais raros na escrita de escreventes novatos.

A seguir, mostramos a quantidade e a diferença numérica entre os tipos de ROC encontrados ao longo dos dois anos.

GRÁFICO 16 - Tipos de ROC/Ano - Lamenha 1996-1997



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

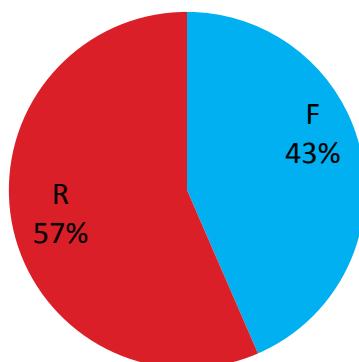
É importante observar que no ano de 1996, o tipo de ROC com maior ocorrência é o ortográfico, com 36 ROC, enquanto que no ano de 1997, a ROC TEX se sobressai com 40 ROC no total. Ressaltamos ainda que de 1996 para 1997, houve uma queda de 77% na quantidade de ROC ORT e um crescimento de 53% no total de ROC TEX.

Esse resultado aponta para uma maior preocupação com as normas ortográficas no primeiro ano, quando as alunas, recém-alfabetizadas, estavam se apropriando das normas, enquanto que no segundo ano, os aspectos coerentes e coesivos do texto demandam maior atenção por parte da díade.

6.5.1 Comparação entre as alunas

O gráfico abaixo ilustra o total geral de ROC, proporcionalmente distribuído entre Flávia e Rafaela:

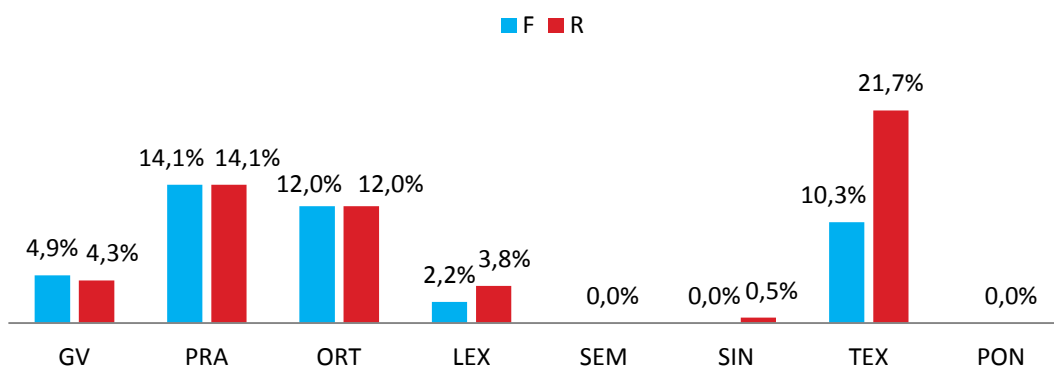
GRÁFICO 17 - Total geral de ROC por alunas - Flávia /Rafaela



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Flávia foi responsável por 43% das ROC produzidas e sua média de produção por processo é de 10, enquanto Rafaela efetuou 57% das 184 ROC e teve uma média de 12,4. Abaixo, podemos ver a ocorrência de ROC de acordo com os seus tipos:

GRÁFICO 18 - Total geral de ROC por aluna - Lamenha 1996-1997



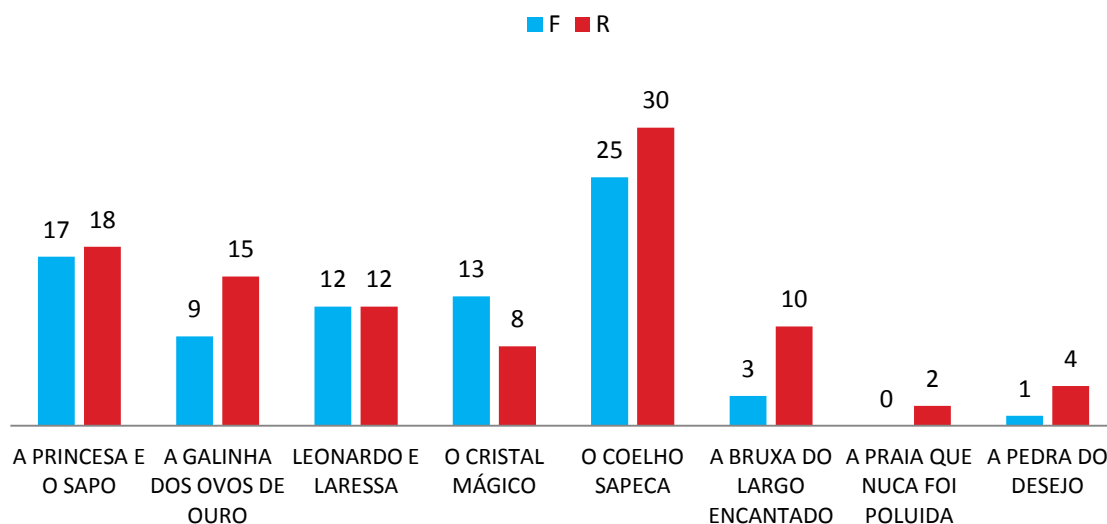
Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Os dados revelam que em dois dos seis tipos produzidos, as alunas apresentaram a mesma proporção de ROC: PRA (14,1%) e ORT (12,0%).

Além disso, podemos observar que em relação à ROC TEX, Rafaela produziu 52% a mais que Flávia.

O gráfico abaixo mostra a quantidade exata de ROC produzida pelas alunas em cada processo:

GRÁFICO 19 - Quantidade de ROC - Aluna/processo - Lamenha 1996-1997



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

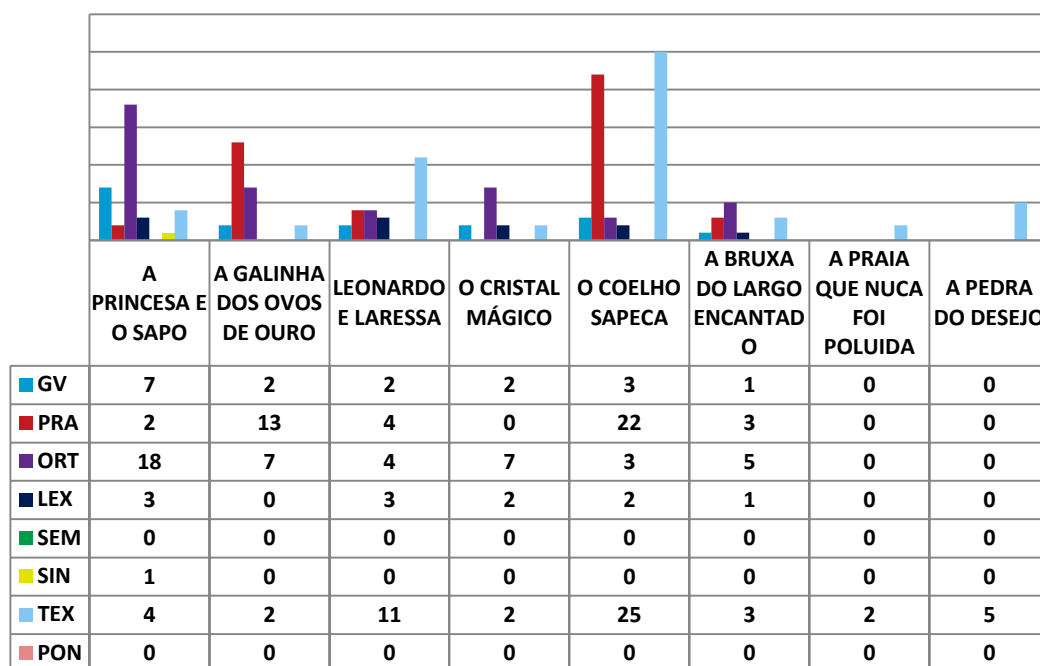
Observa-se que Rafaela produz ROC em todos os 8 processos e em 6 deles apresenta uma quantidade maior que sua companheira. Flávia, por sua vez, apresenta ROC em 7 processos. Na maioria dos processos, apesar de produzir menos ROC, ela traz quantidades aproximadas a Rafaela, no entanto, o único em que ela produz mais é em “O cristal mágico”.

Além disso, o gráfico também ilustra uma queda de mais de 75% na quantidade de ROC do primeiro processo de 1997 (O coelho sapeca) para o segundo (A bruxa do largo encantado), o que pode indicar uma queda na qualidade da interação da díade.

6.5.2 Comparação entre os processos

Ao longo dos dois anos de coleta, as meninas produziram 8 histórias :

GRÁFICO 20 - Total de ROC/Processo - Lamenha 1996-1997



Fonte: A AUTORA, 2014. Dados da pesquisa.

Podemos observar no gráfico que o processo com maior quantidade de ROC é o primeiro do ano de 1997, com 55 ROC (29,8% do total), já o processo com menos ROC é “A praia que nunca foi poluída”, com apenas 2 ROC, ou 1% do total de ROC produzidas pela díade.

De acordo com o gráfico, os processos do ano de 1996 apresentaram quantitativamente menos ROC que o ano de 1997, com uma curva decrescente e pico de produção no primeiro processo, que apresentou 35 ROC. Qualitativamente, podemos notar que houve também uma variação entre os processos. Destacamos novamente o primeiro processo, com 6 tipos produzidos e a maior concentração de ROC ORT entre os 8 processos, 18.

O ano de 1997 assim como o primeiro ano, apresenta uma curva decrescente com pico de produção no primeiro processo “O coelho sapeca”. Qualitativamente, há pouca variação em relação aos tipos de ROC. Nos dois primeiros processos, apenas 4 tipos são produzidos (GV,PRA,ORT e LEX) e nos dois últimos, apenas ROC do tipo TEX foram produzidas.

6.6 Síntese dos resultados

Os dados quantitativos apresentados fornecem um panorama geral acerca da ocorrência de ROC em processos de escritura de duas díades de alunas recém-alfabetizadas, nos permitindo observar algumas regularidades e diferenças presentes na produção das díades.

Primeiramente, gostaríamos de sublinhar a produção de uma quantidade significativa de ROC nos processos de ambas as díades (509 no total). Os números demonstram a constância e a relevância desse fenômeno em processos de escrita a dois, mesmo em diferentes contextos socioculturais e didáticos, como mostrado em nossos resultados.

Essas características também podem ser verificadas ao analisarmos a qualidade diversa de tipos de ROC produzidos, pois, ao resgatar o movimento recursivo e metalinguístico estabelecido pelos escreventes, a ROC contribui para a reflexão de diferentes aspectos textuais, como a coerência e a coesão (ROC TEX), os aspectos discursivos (ROC LEX e SEM) e gramaticais (ROC ORT, SINT, PONT).

Demonstramos também, que as rasuras orais estão relacionadas ao momento de aprendizagem e à prática didática estabelecida.²⁵ Nesse sentido, as ROC TEX, produzidas em maior número em ambas as díades, revelam que essas alunas, escreventes novatas, produzindo seus primeiros textos, estão atentas aos fatores coesivos e coerentes do texto em vias de produção.

Do mesmo modo, as ROC ortográficas, sintáticas e de pontuação também estão relacionadas ao processo de aprendizagem e prática didática e o seu aparecimento nos textos dialogais revelam que mesmo crianças recém-alfabetizadas realizam reflexões metalinguísticas.

Salientamos ainda que, a quantidade de ROC referente a esses tipos demonstra que, devido ao momento de aprendizagem, as ROC ORT são mais frequentes nos processos das alunas, que por serem recém-alfabetizadas, estão se apropriando das normas de ortografia e começando a utilizá-las em

²⁵ Destacamos ainda, que ambas as díades participaram de projetos didáticos voltados para a prática da leitura e produção textual.

seus textos, mesmo que apresentem dúvidas em relação ao uso, expressadas muitas vezes em forma de rasura oral.

Já a baixa ocorrência de ROC SIN e de PONT, tanto na díade do Lamenha, quanto na díade da Vila, demonstra que esses aspectos da língua apresentam uma maior complexidade na escrita de alunos recém-alfabetizados, ou seja, ainda são de difícil entendimento para alunas dessa faixa etária e nível de aprendizagem.

A ROC traz o confronto entre subjetividades e coloca em destaque a alteridade do processo interacional e o dialogismo interlocutivo, visto isso, ressaltamos a grande quantidade de ROC PRA encontrada nos corpus (em ambas as díades esse é o segundo tipo mais produzido) o que a caracteriza como um recurso interacional, uma vez que o locutor ao rasurar oralmente, serve-se de elementos presentes no contexto interacional (acordos, combinados, papéis definidos na tarefa, etc.) para justificar o porquê de se escrever ou de se manter elementos já escritos ou a serem escritos.

Dessa forma, por meio da especificidade da rasura oral comentada, podemos levantar vários motivos que justificam a escrita a dois de um único texto, em contexto escolar, como um recurso eficaz para o desenvolvimento metalinguístico e metatextual, inclusive em alunos recém-alfabetizados, como buscamos demonstrar em nosso estudo.

Do ponto de vista enunciativo, a escrita a dois, favorece significativamente o surgimento do diálogo entre os alunos, possibilitando a ocorrência de rasuras orais e a constituição de relações de alteridade (Outro, Cultura, Língua), uma vez que:

Nenhuma palavra vem neutra “do dicionário”; elas são todas “habitadas” pelos discursos em que viveram “sua vida de palavras”, e o discurso se constitui, pois, por um encaminhamento dialógico, feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos... pelo “meio” dos outros discursos. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68).

Destacando assim, o caráter multimodal da escrita, que é essencialmente um processo sócio-histórico, pois sua dinâmica criativa depende da inter-relação de uma grande diversidade de fatores históricos, culturais, sociais, individuais, linguísticos, cognitivos, interacionais, comunicacionais, didáticos, etc.

Permite compreender também, as formas de manifestação do dialogismo (BRÈS, NOWAKOSKA, 2006), Pois o dialogismo interlocutivo é retratado em cada turno de fala, marcado por uma resposta à enunciação precedente e ocorre ao longo de todo o texto dialogal compartilhado pelas alunas, enquanto que o dialogismo interdiscursivo, por sua vez, pode ser percebido em algumas formas de manifestação da rasura oral que evocam discursos anteriores, sobre o mesmo objeto.

Do ponto de vista genético, a escrita em díades na sala de aula potencializa o processo de criação dos alunos ao mesmo tempo em que recupera as associações associativas, como demonstradas por Calil (2014b) ao pesquisar a memória e a associação em processos de escritura em ato de criação de poemas, por alunos recém-alfabetizados:

Neste sentido, poderíamos estabelecer como hipótese que a criatividade, produzida nestes contextos didáticos de produção textual, estaria relacionada à riqueza e diversidade dos tipos, das séries e redes associativas, colocando em relação elementos recuperados da memória e da cultura, advindos de domínios distantes. (CALIL, 2014b, p. 29)

Esse procedimento didático-metodológico também permite a preservação do manuscrito oral, em sua dimensão temporal e espacial assim como permite o acesso ao momento exato da rasura (escrita) e à enunciação em ato. Nesse caso, podemos também assumir a reformulação oral como uma operação metalinguística ligada ao ato de rasurar, caracterizando assim, a rasura oral.

Do ponto de vista didático, ressaltamos que a escrita a dois favorece a reflexão acerca de vários aspectos textuais (coesão e coerência) e gramaticais (ortografia, pontuação, acentuação, sintaxe, etc.), além de outros conteúdos de ensino, não relacionados diretamente à atividade de escrita.

Logo, A ROC pode ser também, um importante instrumento para a avaliação da aprendizagem e para o diagnóstico didático, pois os comentários produzidos pelos alunos geralmente apresentam as dúvidas e reflexões acerca desses conteúdos.

De acordo com Storch (2005), “estudantes trabalhando em pares produziram textos menores, porém, mais precisos gramaticamente, linguisticamente mais complexos e com foco melhor definido” (p.163), em

comparação com estudantes que realizaram a mesma atividade individualmente.

A escrita colaborativa favorece também a formação de ZDP entre pares. Daiute & Dalton (1993) apontam que a zona de desenvolvimento proximal é relativo e dinâmico, pois, segundo as autoras:

Apesar das duas crianças serem, por exemplo, escreventes novatos, eles tem pontos fortes e habilidades para compartilhar. Novatos são experts quando variam em seu domínio dos variados aspectos da habilidade da escrita. E essas habilidades podem vir a tornarem-se úteis em diferentes pontos durante a colaboração. Um escritor pode ter mais facilidade em ortografia e o outro em desenvolvimento de histórias. Um parceiro pode saber o significado da palavra que o seu par precisa para expressar uma ideia, um parceiro pode saber um fato que pode ajudá-los a desenvolver o texto. (Daiute;Dalton, 1993,p.11)

As diferentes habilidades e conhecimentos dos alunos podem se tornar relevantes em diversos momentos durante o processo e como as crianças estão testando e lutando contra as suas limitações, eles podem contar com o parceiro como apoio no desenvolvimento de habilidades complementares.

Do ponto de vista cognitivo, salientamos que a escrita a dois fornece material para se compreender as relações existentes entre ideia, memória, linguagem e cognição e por fim, favorece a compreensão de relações entre os diferentes subprocessos da atividade escrita, a saber: planejamento, formulação e revisão.

O estudo de Storch (2005), por exemplo, nos mostra que díades gastam mais tempo na fase do planejamento, em seguida vem a fase da formulação e finalmente, dedicam menos tempo à revisão do texto escrito.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho propiciou-nos uma reflexão acerca da rasura oral enquanto fenômeno co-enunciativo presente nos processos de escritura de duas díades de alunas recém-alfabetizadas, provenientes de contextos sociocultural e didáticos diferentes, por meio de um estudo comparativo.

A primeira seção foi dedicada ao fenômeno do Dialogismo. Partimos dos estudos de Bakhtin (1997) sobre o discurso e chegamos a duas importantes releituras de sua obra, realizadas por Brès&Nowakoswa (2006) e Authier-Revuz (2004), cujos trabalhos apresentam as diferentes dimensões do dialogismo e nos permitem compreender a complexidade do conceito e a influência dele no discurso.

Na segunda seção discutimos três estudos acerca da escrita colaborativa: Daiute&Dalton (1993), Storch (2005) e Apothéloz (2005). Esses trabalhos nos mostraram que escrever a dois é eficaz para a escrita e para aprendizagem da língua por diversos motivos, entre eles: favorecer a contestação, promover o pensamento reflexivo, facilitar o movimento recursivo da escrita e possibilitar a reformulação.

Na terceira seção, voltamos nossa atenção para o fenômeno da rasura escrita. Inicialmente, compreendemos o seu estatuto no estudo da gênese do texto, promovido pela crítica genética e em seguida, apresentamos três trabalhos voltados para o estudo da rasura escrita em manuscritos escolares [Fabre (1986, 2004) Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997) Calil (1998, 2004, 2008) e Calil e Felipeto (2000)] o que nos permitiu compreender que mesmo escreventes novatos realizam complexas reflexões metalinguísticas.

Na quarta seção, exploramos o conceito de rasura oral comentada (ROC), enquanto fenômeno co-enunciativo que se manifesta quando dois escreventes produzem juntos o mesmo texto, desenvolvido por Calil (2004) a partir da análise de processos de escritura em ato e que é a pedra fundamental do nosso estudo. Partindo do seu extenso trabalho sobre o conceito, apresentamos os principais aspectos, a estrutura da ROC e descrevemos seus tipos.

A metodologia utilizada tanto na coleta de dados quanto nos procedimentos de análise foram detalhados na quinta seção. Obtivemos como corpus, provenientes do Laboratório do Manuscrito Escolar, dezesseis processos de escritura em ato, oito de cada díade. E por fim, na sexta seção, analisamos e comparamos a ocorrência de ROC nos processos de escritura de duas díades de alunas recém-alfabetizadas, inseridas em diferentes contextos socioeconômico e didático.

Nossos resultados mostraram que as díades produziram uma quantidade significativa de rasuras orais comentadas (509 no total) e uma qualidade diversa de tipos. Em relação aos tipos, salientamos que, mesmo com uma grande diferença quantitativa de uma díade para outra, os tipos de rasuras com maior ocorrência em ambas as díades são “ortográfico”, “pragmático” e “textual”.

Esse fenômeno também se mantém nos tipos produzidos em menor quantidade (sintática, de pontuação e semântica), o que demonstra que a ROC está relacionada ao momento de aprendizagem em que as alunas se encontram e dá visibilidade ao modo como os alunos estão pensando o texto em curso e como, espontaneamente e em tempo real, constituem as operações metalinguísticas e textuais.

Destacamos como diferença significativa entre os resultados das díades que enquanto a díade da Vila aumentou sua quantidade de ROC por processo ao longo dos dois anos, a díade do Lamenha apresentou um decréscimo no seu total. A queda na produção da díade formada por Flávia e Rafaela, sugere que a quantidade de ROC por processo pode estar relacionada à qualidade da interação entre as alunas.

Entre as alunas também encontramos divergências. Na díade da Vila, Isabel rasurou bem mais que a Nara, com uma diferença de mais de 40%, enquanto que na díade da Lamenha, as alunas apresentaram resultados semelhantes entre si. Esses dados demonstram uma diferença no nível de conhecimento metalinguístico e metatextual entre as alunas, e nos permite formular a hipótese de que quem sabe mais, mais rasura.

Por fim, compreendemos que a ROC pode ser um importante instrumento para a avaliação da aprendizagem e para o diagnóstico didático e

esperamos com esse estudo, contribuir com as pesquisas desenvolvidas pelo L'ÂME, no sentido de validar cientificamente este fenômeno coenunciativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Eds.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.

APOTHELOZ, Dennis. **Progressive de texte dans les rédactions conversationnelles**: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In: MONDADA, Lorenza; BOUCHARD, Robert (éds.). Les processus de la rédaction collaborative. p. 165-199. Paris: L'Harmattan, 2005.

AUTHIER-REVUZ J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer, **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOUCHARD, Robert e Mondada, Lorenza (eds.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris, L'Harmattan, 2005.

BRASIL, Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BRÉS, Jacques. **Savoir de quoi on parle**: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie, In: BRES, J.; HAILLET, P. P; MELLET, S.; NOLKE, H.; ROSIER, E. L. (ed), **Dialogisme, polyphonie**: approches linguistiques. Paris, De Boeck.duculot: p.47-61. 2005.

BRÉS, Jacques ; NOWAKOWSKA, Aleksandra. Dialogisme : du principe à la matérialité discursive. In: PERRIN, L. (éd.), **Le sens et ses voix**, Recherches linguistiques 28, Metz : Université de Metz, p.21-48, 2006.

CALIL, Eduardo. **A criança e a Rasura**. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 33, nº2, p. 13-21, junho de 1998.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. **Rasuras e operações metalinguísticas**: problematizações e avanços teóricos. Cad.Est.Ling., Campinas, v.39, p.95-110, Jul./Dez. 2000

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas, Londrina, Eduel, 2004.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. São Paulo, UNESP; Rio de Janeiro, FUNARTE, 2008.

CALIL, Eduardo. *La rature orale en processus d'écriture en acte : lieu de tension et production du sens*. In: LORDA , Clara (Ed.) **Polifonía e Intertextualidad en el Diálogo**, Oralia, Arco Libros, Madrid, sous presse. 2010.

CALIL, Eduardo. **Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs**: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set., 2012.

CALIL, Eduardo, FELIPETO, Cristina. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas In: **Revista Intersecções** ano 7, número 2, maio 2014.

CALIL, Eduardo. **Memorial**: história de uma autoria. 2014a.

CALIL, Eduardo. **Escritura, memória e associação**: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados . In: revista Anpoll, vol. 1, no 36, 2014b

DAIUTE, Colette; DALTON, Bridget. **Collaboration between children learning to write**: Can novices be masters? In: Educational Research and Development Center Program. April, 1992.

FABRE, Claudine. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. E. L. A., no 62. Paris, 1986.

FABRE, Claudine. **Brouillons scolaires et critique génétique**: nouveaux regards, nouveaux égards? In: Linx, p.51, 2004.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL-Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

NOWAKOWSKA, Aleksandra. **Dialogisme, polyphonie: dès textes russes de M. Bakhtine a La linguistique contemporaine**. In: BRES, J.; HAILLET, P. P; MELLET, S.; NOLKE, H.; ROSIER , E. L. (eds), **Dialogisme, polyphonie**: approches linguistiques. Paris, De Boeck.duculot: p.47-61. 2005.

STORCH, Neomy. **Collaborative writing: Product, process, and students' reflections**, Journal of Second Language Writing 14, p. 153–173, 2005.

ANEXOS

Anexo A: A madrasta e as duas irmãs (Isabel e Nara, 25/04/1991)

WADL
 NARA MADRSTA E
 AS DUAS IRMÃO
 B.l/Nora
 2-hóstia
 25.4.91

ERA UMA VUZ DUAS IRMÃO
 PATRISIA MÃO GOSTAVA DE
 SUA IRMÃ I AMAR TAMDEM
 ADRIANA FICAVA NO QUARTO SOCORLANDO
 GOSTAVAMDE PORQUE NÃO
~~ERA~~ E MTRIA É AMAR
 E FA COL PARA A ADRIANA
 CADA LEMHA ENOCAMINHO
 E LACE MTOU NOMA PEDRA
 E COME SOR A CHORAR E DE REPENTE
 VIVU MA FIA DA PORQUE
 VOLE ESTA CHORANDO
 POR QUE MIMHA IRMÃ E MINHA
 MÃE NÃO GOSTA DE MIM
 E VOLE FAZER UM SIG VIMTI
 GOGAR AMAGICA NA SUA MÃE E
 NAS VA IRMA CABUM MACHALA
 EDUM JOGUE SA MACICA NA MÃE
 E NA FILHA DESTA MENINA
 ADRIANA VOUTOR PARA SUA
 CASA É FICOL MVMTO AMADA E IM
 DEL É NARA


Anexo B: As irmãs (Isabel e Nara, 06/06/1991)

NARA I SA BELA E IRMÃ (32) Bel/Nara
6/VI/91
 ERA UMA DAS SUAS IRMÃS A SANEIA
 CASATI NHA IRMÃS A SANEIA
 ALI SI ETAI IRMÃS A SANEIA
 NHA O SEMA VALAURA UMA VISI
 AMÃ NÃ GOSTA UNDE LA A SI E
 AMÃ NÃ GOSTA UNDE LA A SI E
 ATAS SPOU ATALGITA VO
 LATO COU E PAREU CASTE E
 CRUI REACINHA
~~XXXXXXXXXX~~ ATE DE EVIDE TA IS
 TORANO DE ORRI PERGUTO POR QUOSI
 STA TORANO E PORQ AMINHA
 PRMÃ EM IHA MÃ NÃ COSTAN L
 DEMETRI VSEVAMEA VO
 TABOUETRI SELEFA PARAP
~~XXXXXXXXXX~~ HAIARRA INA FERU
 MAGI ELAVOTOPARA SU CASA
 FIMAGOU AS IR MÃ

1/6/91

Anexo C: A menina dos olhos azuis (Isabel e Nara, 2/09/1991)

NOME: ISABEL NARA
 DATA: 26/9/91
 Bel/Nara 26/9/91
 (Bel escreve)
 6ª história


 ESCOLA DA VILA

26/9/91

A MENINA DOS OLHOS AZUIS

ERA UMA VEZ UMA MENINA DE OLHOS AZUIS
 ELA TINHA UM PAI O PAI UM DIA FOI DESERLENTA
 ELE FOI EM GORA E DEIXO A FILHA EM CASA
 E DE REPENTE APARECEU UMA
 BRUXA FEIA COM O NARIZ CHEIO DE
 VERUGA, E FEZ ELA FICAR SEGA
 A BRUXA FAIU SE O SEU PAI CHEGAR
 ANTES OU DEPOIS DE UMA ORA
 EU TETRAMFORMO VO E E EM
 SAPO COM A SUA RISADA SAIO FORA
 RAAA DEPOIS DE UMA HORA A
 BRUXA APARECEU E TRAMFORMOU
 ELA EM SAPO MAS ELA AINDA
 TAVA SEGA ELA COMESOU
 A POLAR E FOI PARA A FLORESTA
 MAS ELA FOI PULANDO
 E EM CONTRO A CASA DELA
 E A BRUXA APARECEU E TRAF
 FORMO E HUMANO, E O PAI
 DELA CHEGOU E FICAO FELI
 ZES PARA A SEMPRE ELA

Anexo D: Um fim de semana atrapalhado (Isabel e Nara, 07/11/1991).

Bel/Nara
7/11/91
7ª história

UM FIM-DE-SEMANA ATRAPALHADO

EM UM AVEZ US UMA FAMILIA TINHA UM MENINQUINHO
~~CHAMADO~~ SOXILAM. A VAI MARIA. O NOME -
 NO MOQUE SE EXAMAV A MASELO OO E UMA MÃE.
 LISREOPATO UAPUIN NUNCA DE SEMANA

ELES FORAM PARA PRAPA APRECA DAPOS
 UFERRONAPORTA EUZUQUIN ABRIAR PORTAS
~~ELA~~ ECAIU NA CABESADO TOAPQIN
 ELE FES UM RIBE EMADUAV FINE FICOU XORN DO
 TODOMODO TEVE QUE QUIDA APARESEDAVA
 AO EREGOU MASELO EOMASELO FICO FALANDO.
 SOGOMRO EMNAE FALOU MAR ELO PULADUVPANO
 EOMASELO PULOUDUAVPANO MAS UAPVANO DE
 GO EVOLTARAO PACASACUAN DOTABAPRANO POR
 TA CAUAPAN NELA NA CABESADMAE ELA FICOU
 MUITO TRISTE NA PA LOU RUENAO FONADA
 AMAR ATROPESOU NA PAE MÃE FALOU VAN MOVPA
 NUM PAU

GADENOVOPIM

Anexo E: A princesa e a pedra encantada (Isabel e Nara, 26/02/1992)

9ª Filipe

26/2/92

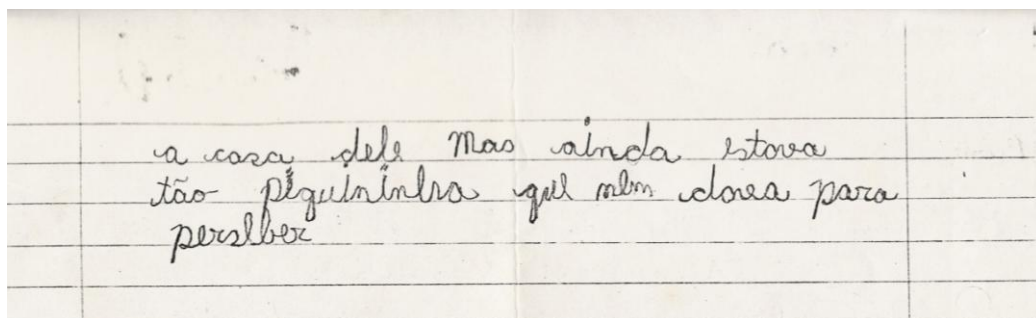
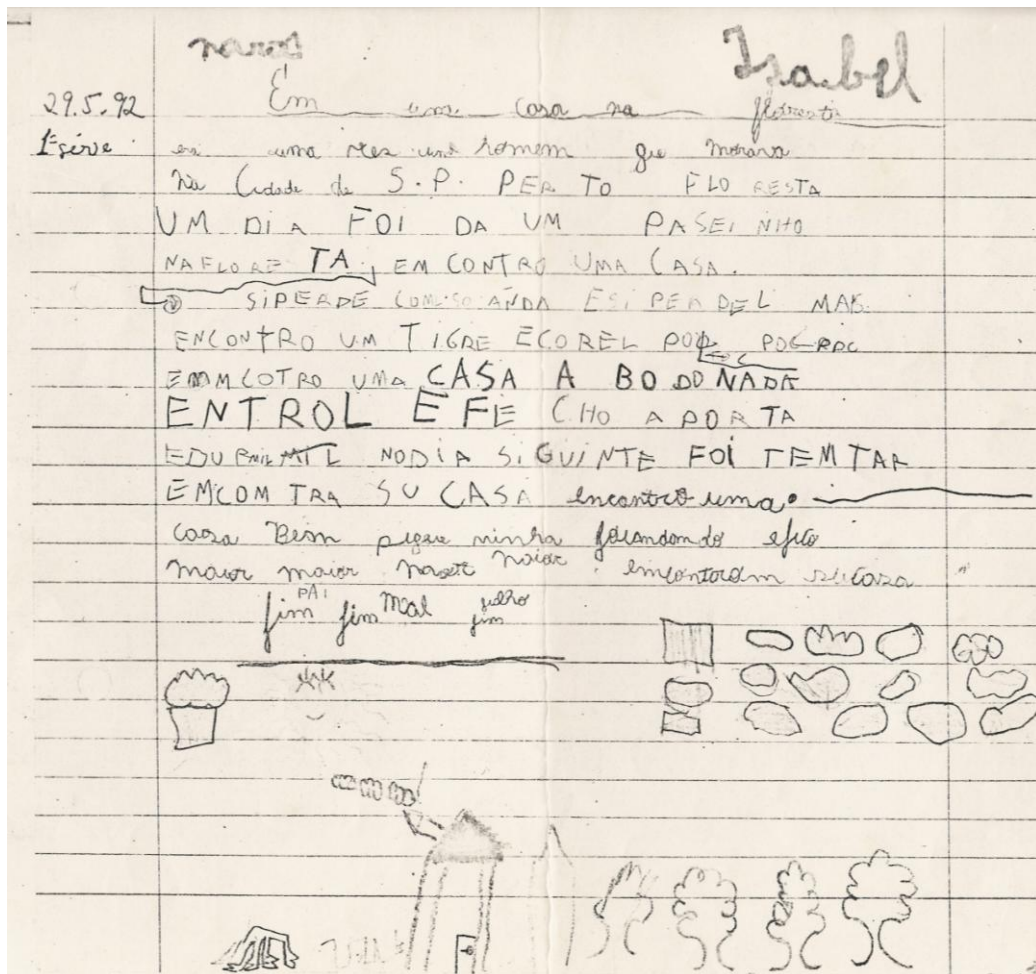
A PRINSESA E A PEDRA ENCANTADA

ERA UMA VEZ UM PRINCEPE E UMA PRINSESA
 SA QUE MORAVA NUM PALASIO UM DIA
 O PRINCEPE E A PRINSESA ESTAVA PASIAN-
 DO O PRINCEPE ESTAVA ANDANDO
 E TROPESOU NUMA PEDRA.
 E VIROU UMA DE DUA E A
 PRINSESA TROPESOU NUMA PEDRA
 E VIROU UMA PEDRA DE POIS
 VEIO UM SOLDADO E TROPESOU E
 VIROU UMA PEDRA E ELE
 FA LOU NÓS VAMOS TER QUE DAR
 DES BEIJOS EM CADA UM ELES
 DERO M DES BEIJO E VI VERLHO
 RE PARA SEMPRE NO PALASIO

FIM

9ª HISTORIA
 Bel es neve
 Nara "dita"
 26/2/92

Anexo F: Em uma casa na floresta (Isabel e Nara, 29/05/1992)



Anexo G: A menina espoleta (Isabel e Nara, 12/06/1992)

145

UMA MENINA QUE

MEXIU DE ISABEL

ISABEL ESCRAVANDO COM A MÃO DIREITA

NARA
NARA
NARA
NARA
NARA

135

NARA e BEL
(22.6.92)
caderno da Nara

A MENINA ESPOLETA
 ERA UMA VESPIERA VA PULAVA
 PULAVA EUM DIA CE BBO
 O VASSO DA MÃE MESMO
 DULANDO MERINDO
 PARA O CUA RITO
 E TA ANCO ADOR TA
 E A MÃE FALOU QUE M CE BBO
 MEU VASSO E A ESPOLETA
 FALOU EU E COMESOU
 A RIR AAA E OULAR POIME
 POIME POIME

FIM FIM FIM

~~FIM FIM~~

PIM
CHE EGX

(história escrita no caderno da Nara junto com Isabel)

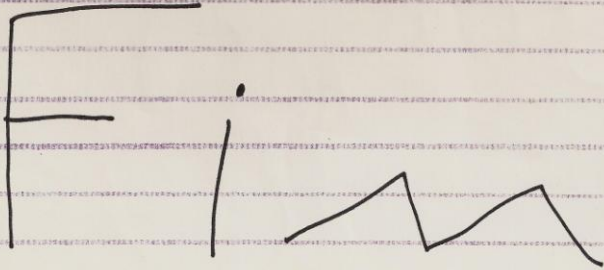
Anexo I: A princesa e o sapo (Flávia e Rafaela, 23/10/1996)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO
SEMEÃO LAMENHA LINS

NOME: FLAVIA BENTO RAFAELA LOCALVES
DATA: 23/10/96

A PRINCESA E O SAPO

Era uma vez uma princesa que
era Passia Preha ~~o~~ Floresta e
Em tão ela Se Predeu do Cetes ami
dos mais ela encostou o Sapo e o
Sapo Falava e ~~Fat~~ ~~ele~~ ele Falou
Você está ~~Perdida~~ Perdida estou e lá Fa
lou Você Pode me ajuda a ~~se~~ ~~le~~ ~~o~~ ~~o~~
o caminho certo e em tão ela ~~estou~~
encostou e em tão ela Falou apes
e em tão a bruxa Pegou os Setes amigos
mais o Sapo o To Pau e ele era matico e
Fugiu os Setes amigos e a bruxa Fre
cho a Princesa mais o Príncipe a robar
a Princesa e em tão o Príncipe e matou
a bruxa e em tão a Princesa Fleu
Fleu Para Se Pru e tá be o Sapo

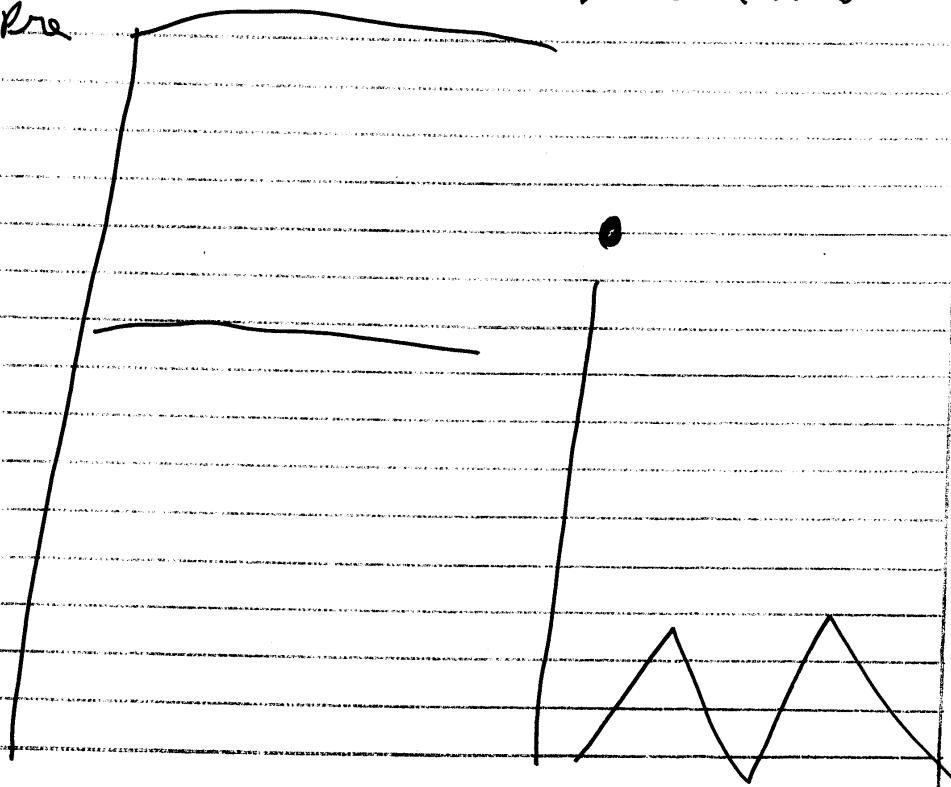


Anexo J: Leonardo e Larissa (Flávia e Rafaela, 30/10/1996)

Bo-Fa-la Local: FLA VIABENTO
30/10/96.

Leonardo e Larissa

era uma vez ~~uma~~ duas creancinha
que se conheciro e brincava muito
e em tão eles cresceram e ficava no
morado e em tão os ~~seus~~ seus Pais so-
beros deso e em tão ~~em~~ Cedo eles chego-
u essa e os seus Pais tiao fazido em
ma festa Festa e em tão no outro
dia eles se casaro e virou felizes para
sepre



Anexo K: A galinha dos ovos de ouro (Flávia e Rafaela, 30/10/1996).

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO
 SEMEÃO LAMENHA LINS
 NOME FLÁVIA BENTO RAFAELA LOCALVES
 DATA 30/10/96

~~AGALINHA~~ A GALINHA DOS OVO DE OURO:

SOBRI GALINHAS GORDAS E GALINHAS MAGRA
 CANTAREI A HISTÓRIAS DE UMA GALINHAS QUEM
 PRODUZ OVO DE OURO ELA UMA GALINHA
 COMUM IGUAL AIS OUTRA MAIS QUE SE PODE
 COMPRAR COM A SUA OBRIGAÇÃO QUE UM
 SEU DONO O GRIOTEIRO TIA COPRADO MILHO
 PARA SUA GALINHA E ELA NÃO QUERIA
 COMER NADA E O GRIOTEIRO TAVA COM
 FOME E FOI AO GALINHEIRO E
 ESTRANHO QUE A SUA GALINHA ESTAVA
 BEM E A SUA FOME FAZ AUMENTAR
 DO E A NOITE PEGOU UMA DESI
 SÃO QUE IA FAZER UMA SANTA DE TOMATE
 MAIS NÃO ESTAVO MUITO MUITA A FOME
 E SE ACORDOU BEM BESADO BESADINHO E
 O SE BARÃO ESTAVA COM UMA FOME
 E FOI AO GALINHEIRO E VIU O OVO MAIS
 FICOU OLHANDO BEM PARA ELE E
 FALOU ESTE NÃO É UM OVO COMUM E FICOU
 MUITO ESTANQUIADO E VIVEM
 FELIZ PARA SEMPRE

Fin

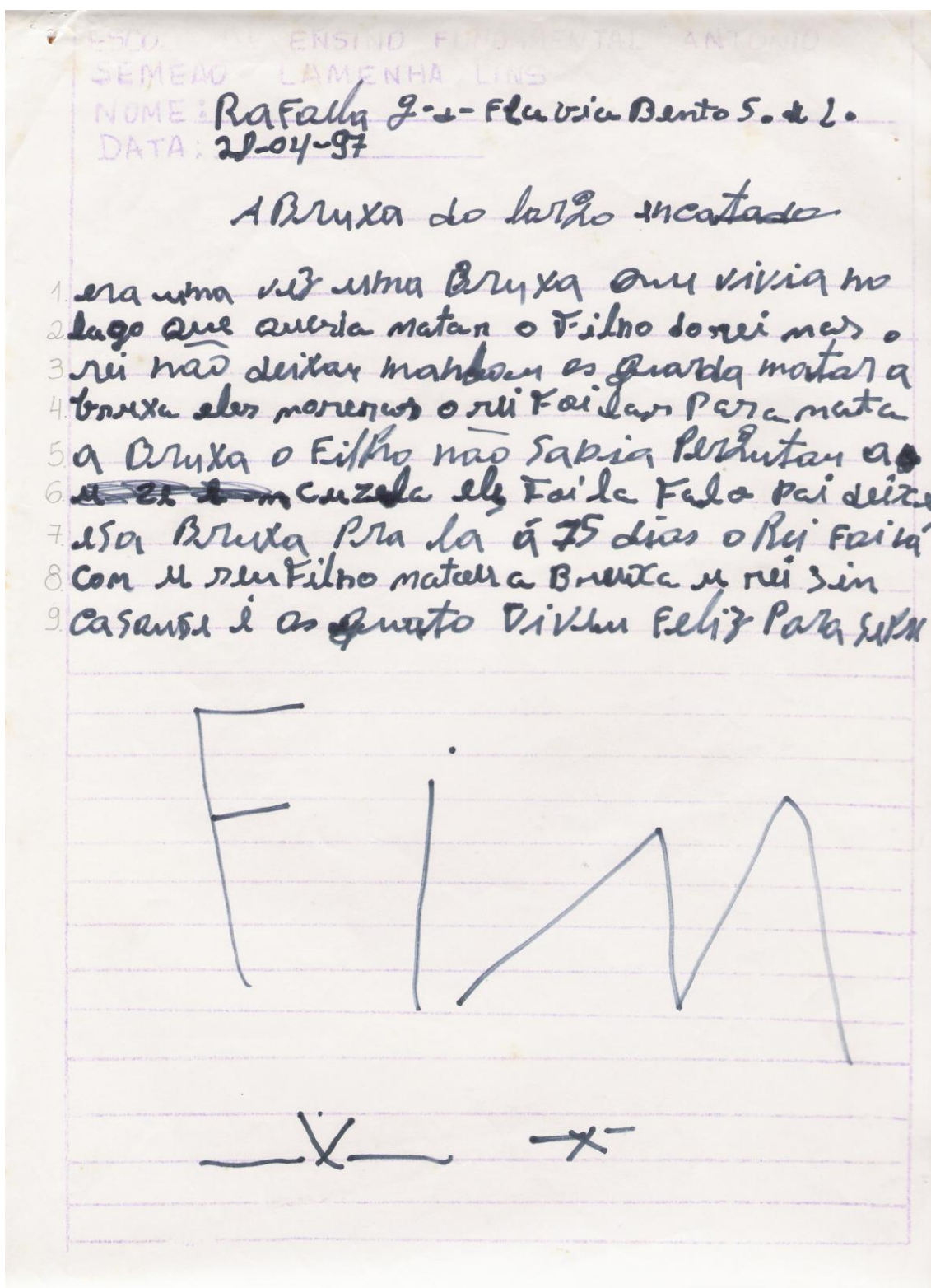
Anexo M: O coelho sapeca (Flávia e Rafaela, 07/03/1997).

FLAVIA e RAFAELA - Data 07/03/97

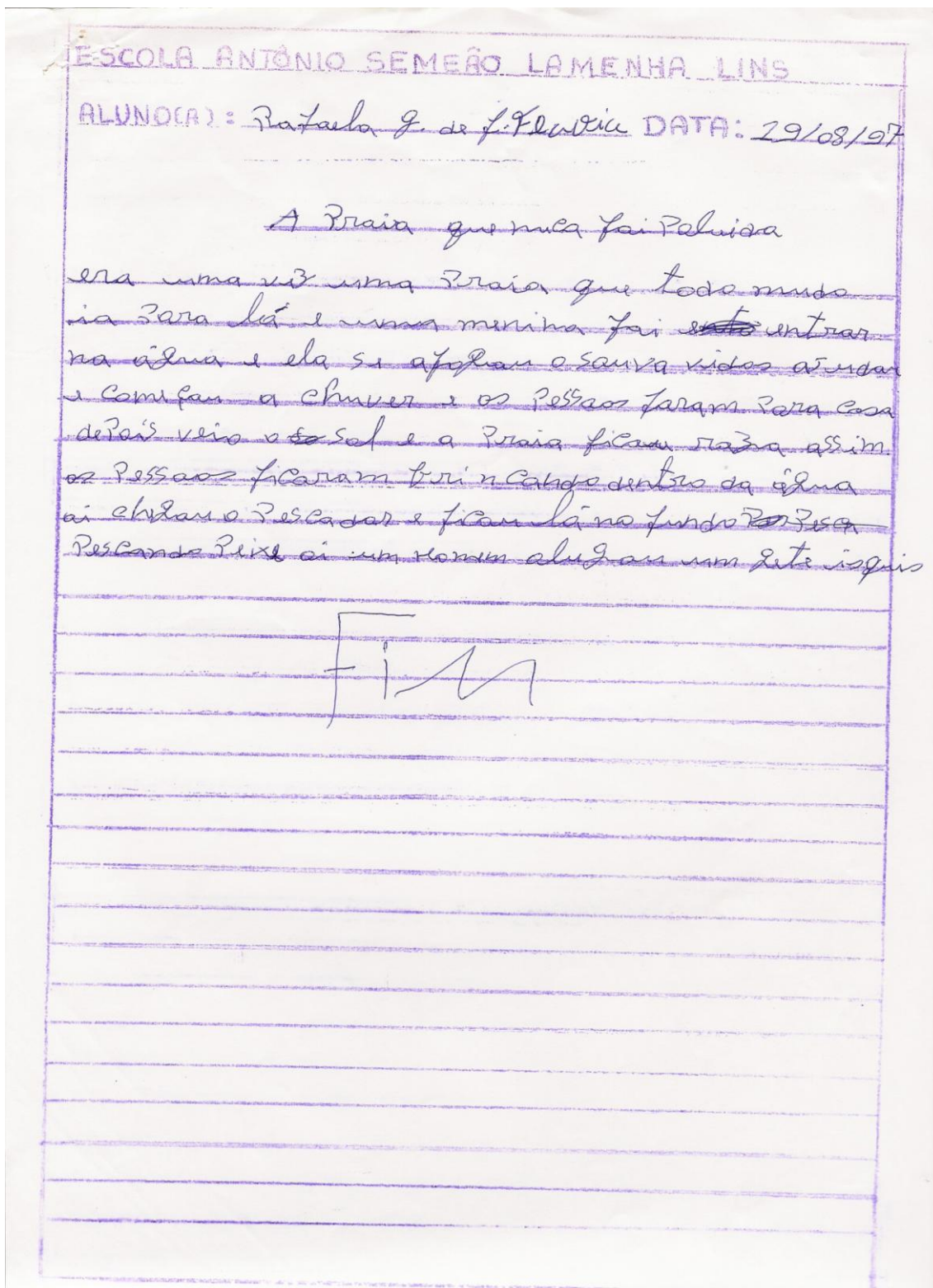
O COELHO SAPECA

Era uma vez um coelho muito
 Sapeca ele ia a escola e a sua mãe mandava
 ele e sozinho porque ela não podia
 ir porque estava muito ocupada arrumando a
 casa ~~na~~ porque ia ter uma festa
 Família ele foi mais na festa ele fez
 muita travessura na festa quando
 acabaram a festa a mãe colocou ele de castigo
 quando ele foi dormir ele pediu para
 sua mãe contar uma estória ela contou mais
 contou de um menino ele falou mal
 em confissão era ista e de mim mesmo
 me contou não ele foi no banheiro para
 a escola lá ele arrumou uma história e levou
 para casa pela sua mãe porque
 quer e ele ele falou minha história está
 pronta no momento eles foram
 criados e se casaram e viveram felizes para sempre
 FIM

Anexo N: A bruxa do Lago encantado (Flávia e Rafaela, 28/04/1997).



Anexo O: A praia que nunca foi poluída (Flávia e Rafaela, 29/08/1997).



Anexo P: A pedra do desejo (Flávia e Rafaela, 02/09/1997)

ESCOLA ANTONIO SEMEÃO LAMENHA LINS

ALUNO(A): Rafaela Flávia DATA: 02/09/97

A Pedra do desejo

era um velho um velho que tinha um livro falando sobre a Pedra do desejo então ele foi andando em cima do atrás da Pedra do desejo então quando ele encontrou a Pedra que realizava três desejos então ele fez três desejos para ser rico e para uma família também ficar rica então ele pediu o terceiro desejo salvar a Princesa do conto assim realizou o seu desejo salvar a Princesa matou o Bruso e se casou com a Princesa e eles viveram felizes para sempre

Fim

-x-