



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO/CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE**

Célia Cristina Monteiro de Oliveira

**O MANUSCRITO ESCOLAR E AS FUNÇÕES DA RASURA NA ESCRITA
COLABORATIVA DE UMA DÍADE DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió

2016

Célia Cristina Monteiro de Oliveira

**O MANUSCRITO ESCOLAR E AS FUNÇÕES DA RASURA NA ESCRITA
COLABORATIVA DE UMA DÍADE DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

O48m Oliveira, Célia Cristina Monteiro de.

O manuscrito escolar e as funções da rasura na escrita colaborativa de uma díade do 2º ano do ensino fundamental / Célia Cristina Monteiro de Oliveira. – 2016.
110 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 87-90.

Anexos: f. 91-110

1. Manuscritos. 2. Ensino fundamental. 3. Crítica genética. 4. Escrita – Rasura.
5. Escrita – Erros. I. Título.

CDU: 372.882

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

*O manuscrito escolar e as funções da rasura na escrita colaborativa de uma
dúade do 2º ano do ensino fundamental*

CÉLIA CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 12 de novembro de 2015.

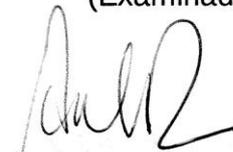
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE//UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Andrea da Silva Pereira (PPGLL/UFAL)
(Examinadora Externa)

In memoriam

À minha avó materna Luiza, maior e melhor contadora de histórias que conheci, responsável por nos possibilitar momentos de encantamento que nos faziam fluir no imaginário e na fantasia.

Ao meu tio José Monteiro, leitor incansável de livros de bolso, despertou em mim o desejo de descobrir o que tinha de tão interessante naqueles livros, embora fossem leituras proibidas aos seis anos, furtivamente, li alguns em meu esconderijo secreto.

Em memória

À minha mãe Maria e meus irmãos: Clesivaldo, Clesivan, Cristiane, Passos Junior e Emanuela com muito amor.

Ao meu esposo Mezaque, e filhos, Quézede, Natally, Eslijanay, meus amores.

Ao neto Daniel, mais novo amor que me renova.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, autor e consumidor de minha fé, pela vida.

À minha família por me permitir estudar, pela compreensão na ausência, mesmo presente.

À minha Orientadora Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes, pela competência, escuta, voz, diálogo, atenção e respeito ao meu tempo intelectual e emocional.

À Profa. Dra. Cristina Felipeto, pela coorientação, peça fundamental no recorte de meu trabalho, leitura e intervenções criteriosas.

À Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira que fez parte da banca examinadora desde a Qualificação, mesmo sem me conhecer, por suas intervenções precisas.

À Profa. Dra. Maria Auxiliadora que atendeu o convite para participar da banca de qualificação e defesa, por sua contribuição.

Ao Prof. Dr. Eduardo Calil, que mesmo à distância, através das leituras desde a graduação me conduziu na investigação sobre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

Ao Prof. Dr. Walter Matias, pela transmissão de serenidade e perseverança em suas aulas, no momento de conflito pessoal.

À equipe de professores do programa de Pós-Graduação PPGE/CEDU/UFAL, pelas ricas discussões proporcionadas nos diversos encontros.

À equipe técnica que compõe a secretaria do programa de Pós-Graduação PPGE/CEDU/UFAL, pela dedicação no atendimento aos discentes.

Aos colegas das turmas do mestrado pelas parcerias, discussões e troca de experiências, em especial, Janayna, Kall Anne, Eliene Estácio, Lidiane, Mayara, Ilka, Jimmy Carter, Eudes.

Às companheiras do Cântico de Vitória, Sunamitas, Som de Paz, Círculo de Oração do Benedito Bentes I pelas orações.

Aos companheiros da Escola Municipal de Educação Infantil José Maria de Melo – Caic pelo compromisso profissional e empenho em oferecer para as crianças uma educação de qualidade.

Às companheiras do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, pela parceria e compreensão.

À Escola Criar e Recrear por abrir as portas da instituição para a pesquisa.

Às crianças da Criar e Recrear pelos belos textos.

Às professoras...

Às crianças...

Tudo que me diz respeito a começar pelo meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me dos outros, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros, dele recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.

BAKHTIN

RESUMO

Este trabalho se propôs analisar as rasuras e suas funções em manuscritos escolares de uma díade recém-alfabetizada a partir das operações categorizadas por Fabre (1986), quais sejam: adição, substituição, supressão e deslocamento. Observou-se mais especificamente a função dessas operações metalinguísticas no produto final de uma escrita compartilhada de contos etiológicos criados por uma díade de 6 e 7 anos de idade, alunas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola do sistema privado, situada numa área de classe média alta de Maceió-AL. Tomou-se como base os estudos resultantes das pesquisas da Crítica Genética em Grésillon (1994), Willemart (1986), De Biasi (2010); e da Aquisição da Linguagem em Lemos (1995, 1999), Duquet-Lacoste (2003), Calil (1998, 2000, 2004), Felipeto (2008), Lopes (2005), entre outros, que, a partir do estranhamento marcado pela rasura nos manuscritos escolares, delineiam caminhos para compreender a relação dos sujeitos submetidos aos efeitos do funcionamento da língua. Pela análise de dez manuscritos da díade, constatou-se que os movimentos da rasura emergem para atendimento a diferentes funções, como apagamento e supressão de termos, reformulações de enunciados, resolução de conflitos gráficos, demandas de substituição pronominal e pontuação. Esse movimento aponta para aspectos de ordem linguística e metalinguística, pela intrínseca relação sujeito, língua e sentido.

Palavras chave: 1. Manuscritos. 2. Ensino fundamental. 3. Crítica genética. 4. Escrita – Rasura. 5. Escrita – Erros.

ABSTRACT

The present dissertation has the purpose of analyzing the erasures, and their functions, in the texts of a recently alphabetized dyad, according to the operations categorized by Fabre (1986) such as: addition, replacement, suppression and displacement. It was observed, more specifically, the function of these metalinguistic operations in the final product of a collaborative writing of etiologic tales, created by a dyad of 6 and 7 years-old, students of the 2nd year of a private elementary school, located in a middle-class neighborhood of Maceió, Alagoas. We have based ourselves in the studies of the Genetic Criticism in Gresillón (1994), Willemart (1986), De Biasi (2010); and of the Language Acquisition in Lemos (1995, 1999), Duquet-Lacoste (2003), Calil (1998, 2000, 2004), Felipeto (2008), Lopes (2005), among others. These studies, from the estrangement, marked by the erasure of the school manuscripts, highlight paths to the understanding of the relation of the subjects submitted to the effects of the language's functioning. From the analysis of the dyads' 10 manuscripts, it was determined that the erasure movements emerge towards answering different functions, such as erasing and suppressing terms, reformulation of enunciations, graphic conflicts resolutions, demands of pronouns and punctuation substitutions. This movement points out aspects of linguistic and metalinguistic order, by the intrinsic subject-language-meaning relation

Key words: 1. Manuscripts. 2. Elementary school 3. Genetic Criticism. 4. Writing – Erasure. 5. Writing – Errors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retirada do livro: Elementos da Crítica Genética.....	17
Figura 2 – Retirada do livro: Criação em Processo.....	20
Figura 3 – Retirada do livro: Criação em Processo.....	21
Figura 4 – Retirada do livro: Criação em Processo.....	21
Figura 5 – Retirada do livro: Criação em Processo.....	22
Figura 6 – Retirada do livro: Criação em Processo	22
Figura 7 – Retirada do livro: Criação em Processo	23
Figura 8 – Retirada do livro: Criação em Processo	24
Figura 9 – Retirada do artigo Cadernos de histórias.....	30

LISTA DE SIGLAS

CG – Crítica Genética

L'AME – Laboratório do Manuscrito Escolar.

ML – Manuscrito literário.

ME – Manuscrito escolar.

M1 – Manuscrito 1: Por que a girafa tem pescoço longo?

M2 – Manuscrito 2: Por que o cachorro faz au au e o gato faz miau?

M3 – Manuscrito 3: Por que os pássaros voam

M4 – Manuscrito 4: Por que o coelho pula

M5 – Manuscrito 5: O fogo do vulcão

M6 – Manuscrito 6: Por que a galinha tem asas, mas não voa?

M7 – Manuscrito 7: Por que a bruxa é má?

M8 – Manuscrito 8: Por que o esquilo gosta de nozes.

M9 – Manuscrito 9: Como surgiram as palavras

M10 – Manuscrito 10: Por que o sol brilha.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MANUSCRITO, ERRO E RASURA	14
2.1	A Crítica Genética e a rasura	14
2.2	O manuscrito escolar	24
2.3	A escrita colaborativa: perspectiva sócio-histórica	31
2.4	As funções metalinguísticas da rasura	36
2.5	O funcionamento da língua e o reconhecimento do erro pelo sujeito	43
3	METODOLOGIA	49
3.1	A constituição do corpus	49
3.2	A seleção de textos para análise	50
3.3	Reflexões sobre a consigna	54
3.4	Por que meu interesse nos estudos sobre a rasura?.....	57
4	FUNÇÕES DA RASURA NOS MANUSCRITOS DA DÍADE	61
4.1	Panorama quantitativo das rasura	61
4.2	Funções da rasura em manuscritos da díade	63
4.2.1	Por que o esquilo gosta de nozes?- o atendimento às reformulações de um enunciado	64
4.2.2	O fogo do vulcão – os conflitos gráficos e as demandas textuais	70
4.2.3	Por que a bruxa é má? – o atendimento à substituição pronominal e à Pontuação	73
4.2.4	Por que o cachorro faz au, au? e Por que os pássaros voam? Apagamento e supressão nas rasuras dos títulos –.....	77
4.2.5	Por que o sol brilha? – os movimentos em diferentes funções da rasura	80
5	CONCLUSÕES	84
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXOS	91

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe analisar as rasuras e suas funções em manuscritos escolares de uma díade recém-alfabetizada a partir das operações categorizadas por Fabre (1986), quais sejam: adição, substituição, supressão e deslocamento. Observa-se mais especificamente a função dessas operações linguísticas e metalinguísticas no produto final de contos etiológicos (contos do como e do por quê – são contos que explicam como os fenômenos ou as coisas foram criados e/ou surgiram) criados por uma díade de alunas do 2º ano do Ensino Fundamental na faixa etária de 7 e 6 anos de uma escola privada que atende uma clientela de classe média alta, situada em uma área nobre de Maceió.

O corpus de manuscritos escolares usado para esse estudo faz parte do resultado de um projeto didático desenvolvido em sala de aula em que os alunos em díades deveriam criar/inventar histórias de como surgiram as coisas, realizado em 2012. Foram lidos e tematizados 35 contos etiológicos (de várias etnias). A leitura foi realizada tanto pela professora quanto pelos alunos, com o objetivo de contribuir para a alimentação temática da “**memória discursiva**”¹ das crianças. O que daria suporte para que criassem suas histórias no momento de produção.

O corpus selecionado para a análise é composto por dez (10) manuscritos escolares² escritos por uma díade formada por duas meninas: Marília com 7 anos e Sofia com 6 anos. Cada uma delas escreveu 5 textos, numa proposta pedagógica em que a dinâmica oportunizava que cada menina escrevesse uma história por vez, enquanto a outra contribuía com a discussão formulando opinião sobre o que e como escrever. O corpus, foi cordialmente cedido pelo L’AME (Laboratório do Manuscrito Escolar)³.

A metodologia estabelecida para o desenvolvimento do projeto didático foi fundamental para que possibilitasse o diálogo entre as díades, pois, a professora primeiro orientava as díades, em produção de escrita colaborativa, a discutirem sobre o que iriam escrever, então só depois que as duplas decidiam o título da história ela entregava o papel para que começassem

¹ Adotamos o termo “memória discursiva” ao conjunto de enunciados disponíveis nos gêneros trabalhados na escola para que as crianças tivessem condições produzir seus textos a partir de Bakhtin, 2003. Compreendendo a escrita e os discursos como construção social.

² Manuscrito escolar – nomenclatura usada por Calil para valorizar os rascunhos (brouillons) em francês.

³ Pelo fato de não ter sido possível a realização da pesquisa do projeto inicial que serviu como requisito para o ingresso no mestrado o LAME cordialmente cedeu os manuscritos.

a escrever, além de orientá-los a ler o texto à medida em que escrevessem, esse retorno ao texto recém escrito permitiu a escuta, o estranhamento, convocando o surgimento da rasura no momento de produção da escrita.

Esse estudo está fundamentado com base na Crítica Genética (CG) e nos estudos sobre a rasura, teremos como foco de análise as relações estabelecidas pelas rasuras encontradas nos manuscritos selecionados, observando, especificamente, suas funções enquanto operação metalinguística, como de ordem da relação sujeito, língua e sentido.

A organização deste trabalho está dividida em três partes: na primeira faremos uma breve introdução sobre o percurso do trabalho; na segunda breve percurso histórico sobre o estatuto do “manuscrito escolar” a partir da Crítica Genética; na terceira, a descrição da metodologia; e na quarta a leitura quali/quantitativa dos dados e análise de manuscritos explicada a partir dos estudos adotados.

2 MANUSCRITO, ERRO E RASURA

2.1 A Crítica Genética e a rasura

A Crítica Genética (CG) tem suas origens nas artes e na literatura, mas é na ciência dos manuscritos, que encontra uma perspectiva teórico-metodológica. Sua origem se dá nos anos 70 a partir da Filologia e do Estruturalismo. A CG tem como objeto de estudo o corpus de manuscritos literários dos séculos XIX e XX, tidos como portadores do traço de uma dinâmica, a do texto em criação. A metodologia: o desnudamento do corpus e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Seu objetivo: desvendar o trabalho literário como um fazer, como atividade, como movimento (GRÉSILLON, 2007, p. 19).

Grésillon⁴ em apresentação no Colóquio “Os Caminhos de Criação”, realizado em Gargano na Itália, delinea alguns pontos de referência de uma história muito recente sobre a crítica genética, com a intenção de esclarecer alguns pontos obscuros sem, contudo, negar os estudos ocorridos na França, na Itália, na Alemanha etc. Ela afirma que “crítica genética” não é a mesma coisa que “crítica de gênese”. O termo “crítica genética” foi atestado pela primeira vez em 1979, em uma coletânea publicada por Louis Hay, com o título: “Essais de Critique Génétique”.

Sua investigação reivindica certa especificidade a partir das seguintes questões: Como se define a “Crítica Genética”? Como é criada uma obra? Esta é a grande questão de pesquisa da Crítica Genética, que analisa os documentos dos processos criativos com a finalidade de compreender, no próprio movimento da criação, os procedimentos de produção e, assim, entender o processo que presidiu o desenvolvimento da obra, é nesse sentido, em que consiste seu desafio:

Analisar o documento autógrafa para compreender, no próprio movimento da escritura, os mecanismos da produção, elucidar os caminhos seguidos pelo escritor e o processo que presidiu ao nascimento da obra, elaborar os conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar cientificamente o precioso patrimônio que os manuscritos conservados nas coleções e arquivos representam [...] (In: brochura de apresentação do Item, CNRS, 1988, p.4 apud GRÉSILLON, 1991, p. 7).

⁴ ALMUTH GRÉSILLON: foi diretora do instituto de Textos e Manuscritos da França, vinculado ao CNRS – Conseil National de la Recherche Scientifique.

Ao levantar questões sobre as possibilidades de direcionamento que o texto poderia ter tomado, invalida a ideia de conclusão, de texto pronto, intocável, sem manchas e marcas negativas. “O estudo genético confronta o que o texto é com o que foi ao que poderia ter sido, ao que quase foi” (ibidem, p. 7). Assim para o pesquisador

[...] o objeto dos estudos genéticos é o manuscrito de *trabalho*, aquele que porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (GRÉSILLON, 2007, p. 51, 52).

O que porta o manuscrito? Os geneticistas se especializam em determinado autor para analisar seus manuscritos. A função do geneticista é descobrir o que estava encoberto pelas rasuras, logo, a descrição é metafórica. Sendo o manuscrito estruturado pelo “tempo”, a CG vai resgatar o processo e não apenas o resultado final do manuscrito numa relação diretamente temporal, o que está em jogo é a variação dos estados, a confrontação de uma obra com todas as possibilidades que a compõem, tanto com relação ao que vem antes quanto ao que vem depois, é a mobilidade complexa e a estabilidade precária das formas.

O que está em jogo é a variação dos estados, a confrontação de uma obra com todas as possibilidades que a compõem, tanto com relação ao que vem antes quanto ao que vem depois, é a modalidade complexa e a estabilidade precária das formas. [...] o que importa é tentar compreender processos de invenção intelectual e estética que, através de tais atividades especiais, próprias de uma obra ou de um grupo de obras, podem caracterizar um gênero, um tempo, uma atividade cultural. (J. NEEFS, “La critique génétique: histoire d’une théorie”, 1988, p. 16 e 21 apud GRÉSILLON 1991, p. 8).

Como abordar a escrita sem evocar aquele que escreve? O apagamento do sujeito dificilmente ocorrerá, pois a reconstrução genética destaca possibilidades, limites e paradoxos do ato de escritura em si. “A crítica genética não é, com efeito, uma disciplina independente constituída, é um campo de pesquisa e um campo que se busca, mas cujo objeto é definido — os manuscritos modernos” (ibidem, p. 8).

Os manuscritos de escritores renomados foram durante muito tempo o objeto de desejo e investigação dos pesquisadores. Pairava a ideia de criação nata, inspiração intuitiva, mas os estudos desses manuscritos têm mostrado algo diferente e singular no processo de criação escritural, há detalhes nos manuscritos que denunciam hesitação, pausa, pensamentos conflituosos, linhas que se cruzam, o que permite ao geneticista indagar sobre o que estaria pensando o escritor naquele momento e/ou quais as razões e ideologias que o estariam influenciando naquele momento de escritura? É elaborando questões que o pesquisador vai

construindo suas conclusões inacabadas ou não sobre o processo de criação artística do escritor.

Para De Biasi, a evolução do papel fabricado na Itália a partir dos anos 1250 possibilita uma vasta cultura do livro, muitos anos depois, em meados do século XV, a tradição da escritura em pergaminhos é substituída pelo papel menos oneroso. O novo uso possibilita o surgimento de um fenômeno fundamental no processo de escritura, o da “rasura”, acontecimento essencial para os estudos genéticos.

A genética dos textos nos faz penetrar no laboratório secreto do escritor, no espaço íntimo de uma escritura que se busca. À crítica literária, a genética traz uma multidão de documentos aproximativos e inacabados nos quais se podem ver, de forma mais clara do que no texto, os segredos fundamentais da obra e todos os sonhos que a atravessam. A genética do texto tem algo de caça ao tesouro: é uma pesquisa sobre os indícios materiais, uma verdadeira enquête no coração da escritura, cujo projeto é reencontrar a fórmula pela qual o texto impresso continua misteriosamente a viver da escritura que o fez nascer (DE BIASI, 2010, p. 11 et seq).

Os estudos atuais rompem com a tradição de que só interessava para estudos genéticos os “Manuscritos da Obra”, considerados manuscritos definitivos copiados no final da redação para dar ao copista ou datilógrafo com fins de edição, o texto passado a limpo como referência para publicação.

Muito pelo contrário, o manuscrito que mais interessa à crítica genética, o manuscrito-objeto-de-pesquisa, não é essa passagem a limpo definitiva, que pode ser bela, preciosa, comovedora, mas que na maioria das vezes oferece uma imagem já bem realizada obra. O manuscrito privilegiado pelos geneticistas seria mais o feio rascunho saturado de rasuras; o documento de redação autógrafa no qual se percebe concretamente o trabalho escrito em estado nascente; o rascunho, mas também o plano, o roteiro, a caderneta, a agenda, o dossiê de notas de leituras, a ideia rabiscada no verso de um envelope, ou na toalha de papel de uma mesa de restaurante, etc. É esse conjunto denso, imprevisível, heterogêneo, enigmático, surpreendente e muitas vezes difícil de decifrar, que constitui o verdadeiro objeto da crítica genética ((DE BIASI, 2010, p. 22).

Os manuscritos literários anulam a ideia de texto acabado, a literatura, então, passa a ser vista como um *fazer*, como “processos de fabricação”, como “metáforas vivas”. O discurso da CG se encontra dividido em duas metáforas, uma do tipo organicista da escrita e a outra do tipo construtivista. A organicista da escrita, historicamente, é a mais antiga, pautada na imagem de “Deus e da Criação do mundo, o escritor procede à gênese, ao nascimento do texto”, ligada a ideia de (pro)criação humana, conjuga-se a outras metáforas: *gestação, parto, geração, concepção, embrião, aborto* (GRÉSILLON, 2002, p.150).

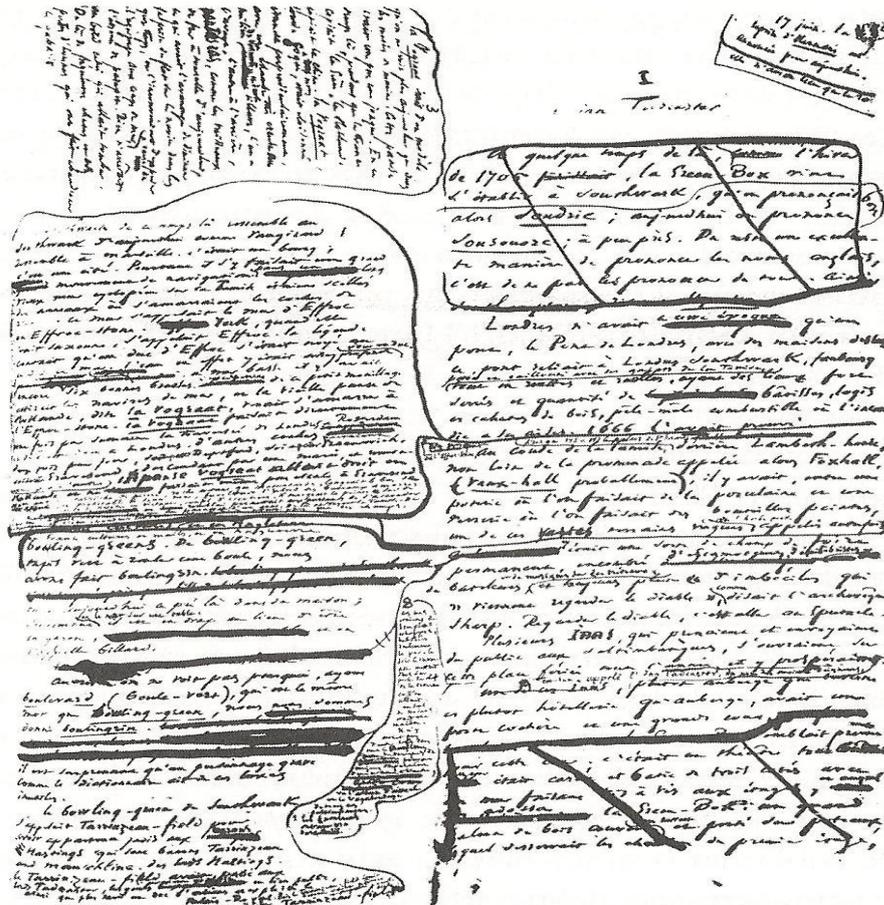


Figura 1 – Retirada do livro: Elementos da Crítica Genética.

Para Victor Hugo⁵, “uma vez concebido, o manuscrito vai desenvolver-se e proliferar”, substitui a ideia de geração a de germinação arbórea com suas ramificações assemelhando-se a história textual. De modo que o “texto” só está pronto após um longo trabalho seletivo, ou seja, só no final é possível fazer a separação entre o que fica para ser publicado e o que sai da *poeira de variantes*, das *aparas*, dos *montes de pedras*, “o que caía” de sua “obra” ou das *ruínas*, como ele chamava. (Grifos nossos).

Em oposição, a metáfora construtivista nasceu da reação contrária de uma imagem de poeta inspirado, movido pela emoção, contra a escritura como dom dos deuses. O texto “The Philosophy of composition”⁶ de Edgar Allan Poe marca uma mudança de conceito sobre o processo de escritura, doravante tratado como a arte combinatória do saber-fazer, “a composição não pode mais ser atribuída ao acaso ou à intuição, e que a obra caminhou passo a passo, para sua solução, com precisão e a rigorosa lógica de um problema matemático”(E. A. POE, 1961, p. 986 apud GRÉSILLON, 2002).

⁵ (Victor Hugo, L’Homme qui rit, BN, Nafir: 24.56, f. 285).

⁶ Traduzido e publicado por Baudelaire com o título “A gênese de um poema”.

Phillip Willemart⁷, afirma que a rasura não se define apenas como um risco que apaga e/ou corrige um erro de ortografia ou sintaxe. Sem negar esse efeito de rasuramento encontrado nos manuscritos, considera que a rasura enquanto categoria linguística é capaz de parar o movimento do pensamento de escritura, mas que ao mesmo tempo abre um mundo de possibilidades ao escritor, pois, ela vai além do movimento de substituição ou eliminação interrompido pelo traço. O manuscrito com suas marcas de rasura obriga o “*scriptor*”⁸ a pensar sobre o silêncio que o leva às lembranças, fora do acaso, estruturadas pela linguagem. “O escritor, empurrado pela pulsão da escritura, abre um espaço à criação e ao surgimento do novo, rasurando, substituindo, acrescentando e manchando o papel branco” (WILLEMART, 1999, p.162).

Toda língua tem suas características coletivas, suas estruturas e particularidades são compartilhadas entre os falantes de um mesmo país independente das distâncias geográficas e culturais. É nesse sentimento de pertencimento que o *scriptor* se movimenta através da escritura submetido à linguagem pela rasura. Inconscientemente, o escritor, está atrelado a um conjunto de elementos incluídos no Simbólico que vai além de sua vontade e domínio, do qual ele participa como todos os homens, pois, é pela função simbólica que todo homem está ligado a sua cultura (ibidem, p. 174).

Para Willemart, o conceito de função simbólica é “limitado pelas categorias do presente e do futuro e que só corresponde ao passado para um sujeito em análise”, no que diz respeito à busca de explicação para entender a perda provocada pelo caos como a morte, o luto, etc... De modo que “a rasura poderá levar o escritor ao encontro destes diferentes “não sabidos” que se escalonam do inconsciente pessoal à função simbólica ou às instituições do sentido, passando pelo não sabido linguístico”. E pergunta: como se fará a passagem? (ibidem, p. 177).

Ele mesmo responde: seguramente, pelo contato com o “texto-corda”⁹ ou o “primeiro texto lido”. Poderíamos dizer que o texto-corda é a cristalização dos conhecimentos adquiridos no percurso anterior à criação, e que somente será percebido pelo escritor experiente e atento. “As rasuras, manchas, substituições e acréscimos do manuscrito literário revelam a arbitragem muitas vezes inglória do escritor para ordenar forças contraditórias, que

⁷ Fundador da Crítica Genética no Brasil; Fundador da APCG (ex. APMML – 1985) com cerca de 250 pesquisadores em mais de 21 instituições.

⁸ Palavra francesa que significa.

⁹ Nas teorias das cordas, refere-se ao que se pensava no território de partículas, é agora representado como ondas viajando ao longo de uma corda, como ondas de papagaio em vibração (ibidem, p. 179).

tentam impor ideias, projetos e formas de escrever divergentes” (WILLEMART, 1999, p. 159).

As formas de percepção, produtos ou emergências de matérias formam o conjunto de “documentos de processos” no cérebro antes mesmo de escrever. O passado e o presente se cruzam no momento da escritura aliadas a observação de detalhes memorizados e reorganizados por uma percepção de “leis psicológicas” fundadas no presente.

O manuscrito, nesse sentido, será visto como a vitrina de um processo de auto-reorganização, ao mesmo tempo, sofrido e conduzido pelo *scriptor*, ou de uma “matéria dinâmica se (auto)-organizando”, se acrescentamos a ideia de processo à tese fundamental de Petitot. A rasura será, portanto, o signo de uma luta não resolvida de elementos movimentando-se no espírito, pertencentes à função simbólica ou aos diferentes não sabidos que assinalai e que fará o escritor ver um pedaço do Real (WILLEMART, 1999, p. 180).

Nesse sentido, o manuscrito com suas congruências e bifurcações marcado pelas pausas silenciosas provocadas pela rasura seria o veículo de imersão no pensamento do *scriptor* porque

questiona, portanto, a mente que o produz e pergunta como funciona a passagem de um para o outro. Podemos entrar neste mistério como os cognitivistas que imaginam modelos que seriam seguidos pelas informações através dos neurônios e das sinapses? [...] Os manuscritos, tanto os croquis e outros prototextos, são os testemunhos dos processos de criação que nos ensinam bastantes coisas sobre o movimento do pensamento neste sentido (WILLEMART, 1999, p. 181).

A investigação do manuscrito permite verificar vários níveis de formas desde a construção de sentido, percorrendo da sintaxe até ao que é visível e invisível. “Não há, portanto, somente auto-organização ao nível aparente, mas auto-organização intratextual, que leva em conta os níveis enunciados que o geneticista poderá acompanhar diferentes versões” (ibidem, p.182).

A palavra “manuscrito” significa etimologicamente, o texto escrito à mão, essa é a primeira definição do dicionário Houaiss, que se estende após o século XVIII a obra de qualquer autor escrita com recursos manuais ou tecnológicos, mas principalmente, o texto inacabado, inédito, que não foi editado e publicado à espera de correções, com possibilidades de mudança. Sobre esses textos pesam o estatuto de valorização secundário, são tratados por “rascunhos”, “esboços”, “planos”, revela um ensaio para correção final. Contudo, se o escritor ocupar lugar de status (estético, artístico, social, científico) então, o manuscrito pode até ganhar valor inestimável, cobiçado por colecionadores, curadores de museus, tornando-se um patrimônio cultural.

O reconhecimento do manuscrito como patrimônio cultural de uma sociedade, de uma época, de uma escola literária, transforma radicalmente a efemeridade e a intimidade do processo escritural. Os manuscritos mostram não somente a caligrafia, por vezes ilegível ou sombria, de um escritor, poeta, ensaísta ou cientista, mas toda uma série de especificidades, que vão do tipo de papel, a tinta usada, o formato do suporte ao modo como ele apresenta as notas, introduz frases, escreve nas margens, executa suas rasuras, indica trechos mal escritos, revelando desses dinâmicos documentos sua dimensão sem par (CALIL, 2008, p.19).

Os estudos dos manuscritos permitem observar a materialidade da rasura e sua paradoxal ambiguidade entre perda e ganho, ao mesmo tempo em que retira algo que foi escrito, insere outros termos que acrescenta a riqueza de possibilidades enunciativas, o apagamento dá espaço para um novo texto, embora esse novo texto nem sempre seja melhor. Em sua complexidade, as rasuras se apresentam nos manuscritos literários operando quatro funções: substituição, supreção, deslocamento e adição (ibidem p. 20 et seq).

Nos manuscritos, literários as rasuras podem ter manifestações diferentes, podem ir além da substituição de uma letra ou o apagamento de uma página completa. Podem se manifestar de três formas diferentes (GRÉSILLON, 2007, p. 98):

1. A rasura riscada e/ou linha de rasura, hachuras, gradeados, permite ao leitor recuperar o que foi escrito.

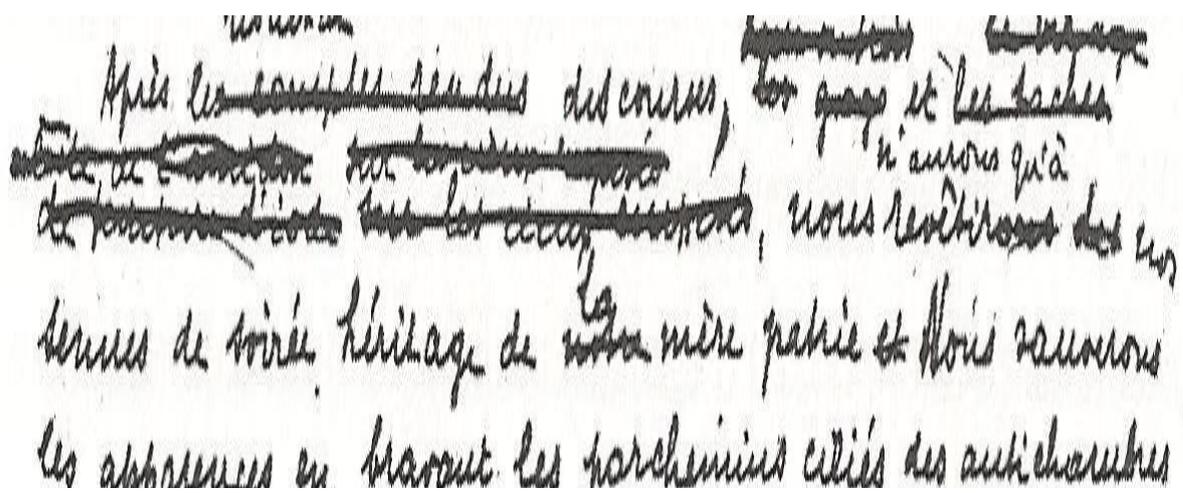


Figura 2 – Retirada do livro: Criação em Processo

2. Rasura borrão, quando o termo é pintado cobrindo o que foi escrito tornando impossível recupera-lo.

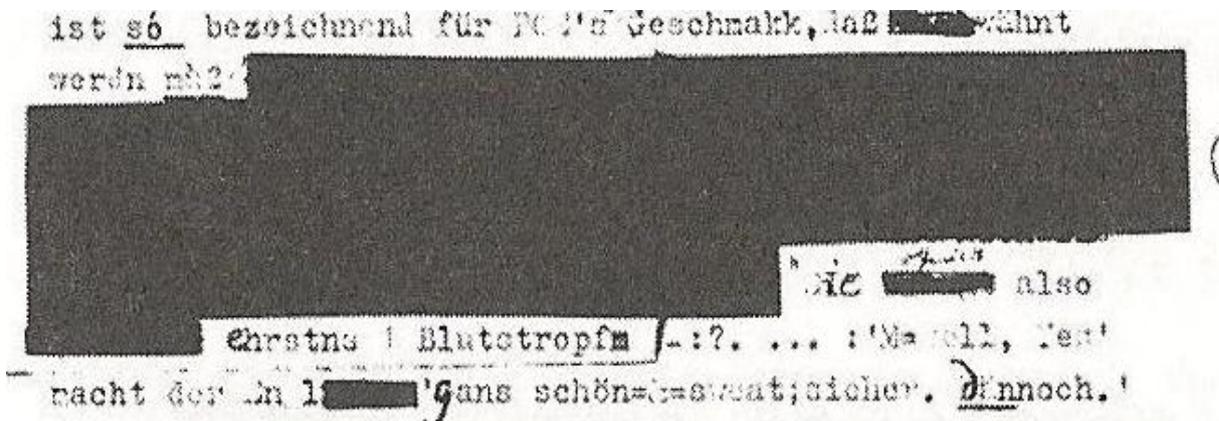
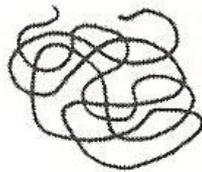


Figura 3 – Retirada do livro: Criação em Processo. O texto múltiplo e móvel (Arno Schmidt, uma página de sua edição de Zettels Tram).

3. Rasura branca ou imaterial, permite que seja recuperado o que foi que foi escrito, mas são necessárias várias versões do que foi escrito para compará-las.

lieux pourtant différents et
qu'il croit reconnaître, ou, au
contraire, les différents aspects
du même lieu, son trajet se
recomposant fréquemment, re-
passant par des places déjà
traversées, comme ceci



et il peut même arriver qu'
à la "fin" on se retrouve au
même endroit qu'au "commen-
cement."

Aussi ne peut-il avoir
d'autre terme que l'épuisement
du voyageur explorant

Figura 4 – Retirada do livro: Criação em Processo. Os caminhos sinuosos da escrita (Claude Simon, Orion Aveugle, Genève, Skira, col. "Les sentiers de la création", 1970).

Essa forma imaterial não visível ao primeiro olhar só é possível ser percebida quando se tem acesso as reescrituras sucessivas, feitas em fólhos diferentes, sem que as versões sejam ultrapassadas ou marcadas como caducas. Em geral são produtos de escritores que tem aversão à rasura, não permitindo que o espaço gráfico seja maculado, manchado ou violado pelas marcas das rasuras. Contrariando as possibilidades de reescritura no espaço interlinear ou marginal, autores como Christa Wolf e Jean Giradoux, permitiram pensar em escrituras não submetidas à revisão, recomeçando uma nova página a cada necessidade de mudança no texto (GRÉSILLON, 2007, p. 100).

Necessariamente nem sempre a rasura oferece insumos para a reescritura, para a substituição ou para deslocamento. “Reescreve-se a fim de conseguir uma melhor adequação do texto e da imagem abstrata que dele se tem confusamente. Desloca-se porque se estima que determinada unidade ficasse melhor em um lugar mais acima ou mais abaixo no texto. Suprime-se para estreitar, renunciar, rejeitar, censurar etc.”. Com relação à organização do uso do espaço da folha de papel, as rasuras aparecem em posições diferentes (ibidem, p. 100):

1. A rasura linear apresenta-se na linearidade da folha; reúne unidade rasurada e unidade de reescrita em uma mesma linearidade, em geral uma palavra ou um pequeno grupo de palavras. O termo “variante imediata” ou “variante de escrita” supõe que a variante intervém no curso da escrita imediata.

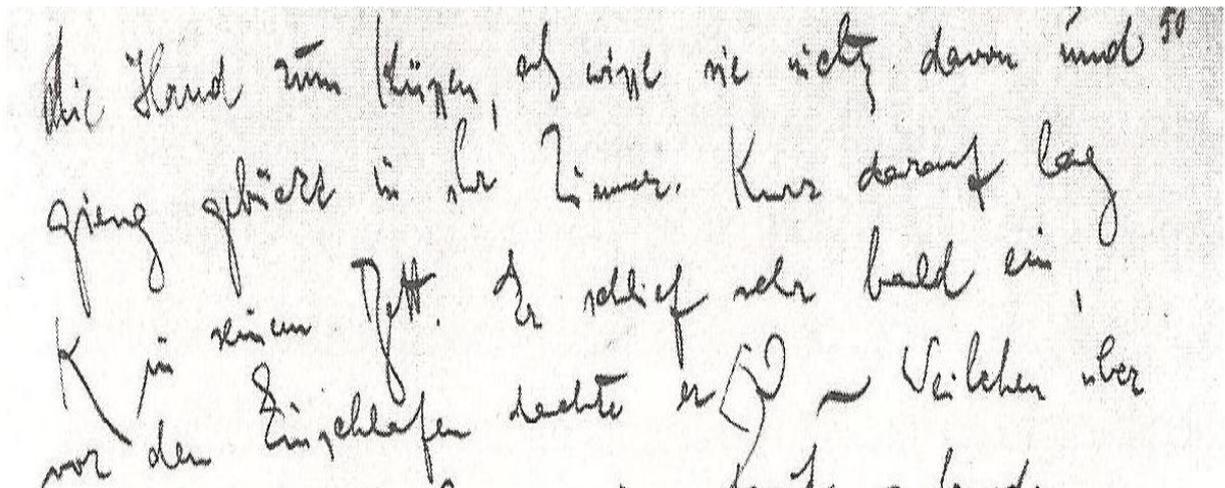


Figura 5 – Retirado do livro Criação em Processo. Paixão de penetrar no espaço interdito do bastidor... (Franz Kafka, um rascunho do primeiro capítulo de Processo, com a transcrição de Max Brod, que decodificou os sinais estenográficos).

2. A rasura interlinear, marcas feitas entre os espaços de duas linhas;

Je ne sais pas, où vous voulez m'entraîner. Je me défie
 un peu de vos ~~paroles~~ ^{comme autour de} oranges et de ~~trouées~~ ^{petits arcs en}
 ciel que vous avez fait tomber dans les cours.
 Après les ~~comptes rendus~~ ^{résultats} des cours, ~~les quinqués et les tâches~~ ^{les tâches}
~~de la semaine d'ici~~ ^{ni aurons qu'à} nous revêtirons des un
 sens de soirée héritage de ~~notre~~ ^{la} mère patrie et nous saurons

Figura 6 – Retirado do livro Criação em Processo. A escrita “automática” e suas reescritas (André Breton, uma página do manuscrito de Champs magnétiques, Paria, Lachenal e Ritter, 1988, p.153).

3. A rasura marginal, os comentários que aparecem na margem da folha quando não há mais espaços interlineares (ibidem, p. 101).

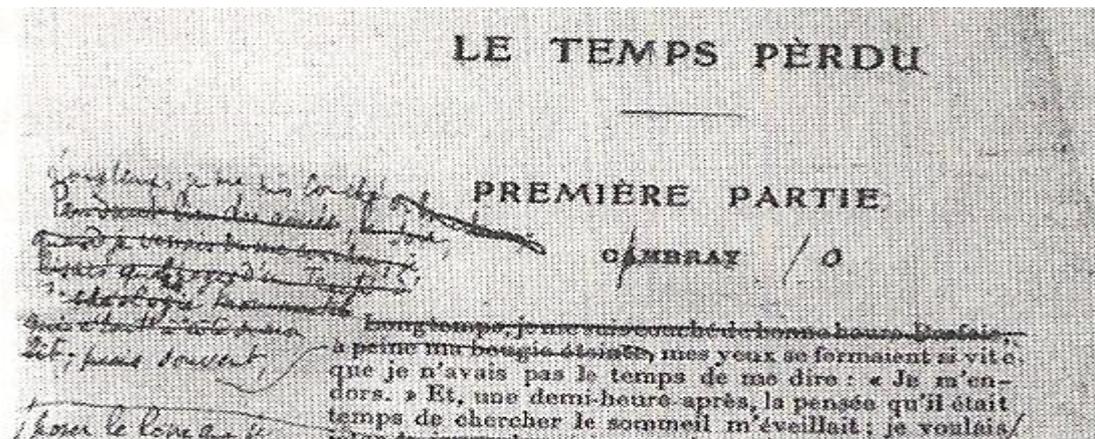


Figura 7 – Retirado do livro Criação em Processo. “Durante muito tempo, deitei cedo” (Marcel Proust, provas corrigidas das primeiras linhas da Recherche, BN, Nafr. 16753, f. 1).

4. A forma imaterial da rasura, sem rasurar, reescreve-se em um novo parágrafo ou em um novo fólio, não subordinado ao tempo imediato, podendo-se levar anos para que seja reescrito. Os três outros tipos de escritura em oposição à “variante imediata”, que intervém imediatamente no momento da escritura, dizem respeito à variante não imediata.

5. A rasura sobrescrita, quando se escreve algo sobre o que já estava escrito;

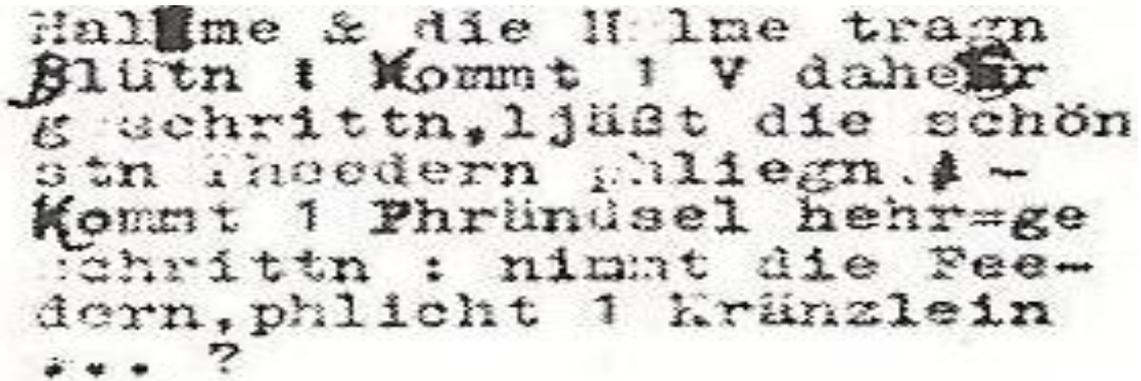


Figura 8 – Retirado do livro Criação em Processo. O texto múltiplo e móvel (Arno Schmidt, um página de sua edição de ZettelsTram).

Os estudos dos manuscritos literários e da rasura permitiram várias reflexões sobre o processo de escrita que desmistificou a ideia de “deus” criador tanto nas artes como na literatura, revelando um sujeito submetido pelas estruturas da língua e que se esforça para manter-se em equilíbrio no jogo Imaginário e Simbólico, mas, que constantemente reorganiza suas ideias apoiadas pelo Real da língua. A relevância desses estudos no âmbito educacional se dá diretamente na sala de aula nas produções escritas em demanda escolar, inicialmente na França, e anos depois no Brasil.

2.2 O manuscrito escolar

Os estudos elencados por Grésillon (1994) a partir da Crítica Genética sobre o processo de criação literária de autores renomados por meio de análises de dossiês genéticos, tanto de escritores quanto de pintores das artes plásticas, mostram uma grande heterogeneidade de rasuras no processo escritural desses escritores e nos esboços dos pintores, permitindo indagações e explicações sobre o processo criativo. Esses estudos foram interessantes e serviram como ponto de partida para os pesquisadores que se dedicam às pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita, permitindo uma ampla discussão sobre a função das rasuras no processo escritural feita por alunos em demanda escolar.

De modo que os estudos desenvolvidos pela CG revelam, de certo modo, a intimidade do artista, suas dúvidas, momentos de incertezas, desmistificando a imagem de criador absoluto, quase deus, revelando que escrever é um ato extremamente difícil. Nesse ponto é possível encontrarmos marcas de singularidade em suas produções com as produções de escritores escolares. Esses estudos inspiraram vários pesquisadores que investigam o processo

de escritura em demanda escolar como: Fabre (1986); Duquet-Lacoste (2003); Calil *et al.* (2006); Felipeto (2004); Calil (1997; 1998; 2000; 2004); Felipeto e Calil (2008); Lopes (2005).

Fabre (1986), pioneira na França sobre os estudos da rasura em “brouillons”¹⁰ realizados por crianças em demanda escolar, iniciou sua investigação com um corpus composto de 300 “brouillons” escolares, nos quais, tomando como base o trabalho de Gréssillon (1994), classificou nos manuscritos escolares as quatro funções da rasura: supressão, substituição, adição e deslocamento. Os trabalhos de Fabre se inserem “em um quadro teórico-enunciativo, no qual as rasuras aparecem enquanto condição da existência de operações metalinguísticas”. No entanto, em seu trabalho ela não faz a descrição do processo metodológico sobre a produção escrita dos alunos, além de não trazer informações sobre o gênero textual utilizando recortes do texto, detendo-se exclusivamente na descrição das rasuras como operações metalinguísticas, evidenciando a relação do sujeito, língua e sentido.

Duquet-Lacoste (2003) utiliza-se de recursos tecnológicos para monitorar crianças em atividades escolares de produção escrita com o programa de computador denominado “Gênese do Texto”, desenvolvido pela Associação Francesa para Leitura, registra em ordem cronológica os eventos em que ocorrem as reformulações de operações metalinguísticas de deslocamento, substituição, adição e supressão durante o processo escritural, na medida em que os alunos de 10 a 11 anos escrevem individualmente, em tempo real.

Calil (2004), em contraposição às autoras que investigam o texto como produto acabado, investiga o processo de escritura e discute a questão da autoria a partir das reformulações orais e escritas em produções de alunos recém alfabetizados. Para construir sua teoria utiliza-se de uma metodologia que filma duplas em processo de escritura em ato, desde o momento em que combinam o que vão escrever até decidir o que realmente vai para o papel como texto final. Nesse contexto, a consigna dada pela professora é de fundamental importância para que as crianças desenvolvam a proposta didática de escritura. Primeiro são orientadas a decidirem o que vão escrever, em seguida, a ler e reler o que já foi escrito, esse movimento coloca as crianças, também, na posição de leitoras permitindo que ouçam o que tem de estranho no texto favorecendo o aparecimento da rasura.

Felipeto (2008), analisa as rasuras orais e escritas no processo escritural, a partir de filmagens gravadas em tempo real, manifestadas no momento em que duas crianças escrevem

¹⁰ Brouillons, rascunho em francês.

histórias inventadas, ou estão combinando a história que irão escrever. Da glosa de rasuramento e do que fica grafado no próprio texto escrito sob a forma de rasura, elege aquelas que testemunham a presença do equívoco como constitutivo da língua e do sentido que nela se produz.

Lopes (2005), analisa os erros de escrita que apresentam um caráter singular, estatisticamente irrelevante, colocando em suspenso a noção de língua enquanto ordem homogênea, estabilizada e constituída de fenômenos regulares. Ela chama esses erros ortográficos de erros singulares encontrados em uma coletânea de textos produzidos por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. Em seu trabalho, mostra que o funcionamento linguístico que rege o sistema ortográfico possui uma autonomia que relativiza categorizações, mas, apesar da estrutura desse sistema, as ocorrências singulares não podem ser descartadas ou consideradas irrelevantes para o processo de aquisição de linguagem escrita porque não são estatisticamente significativas, pois elas revelam um sujeito sob os efeitos de um funcionamento de ordem linguística.

Foi a partir do conceito de “manuscrito literário” que Calil (2008) delineou seus estudos sobre escritas produzidas em situação escolar. O texto do aluno a partir de uma demanda escolar sob as circunstâncias do ambiente de sala de aula ou em casa seja escrito à mão, à máquina ou no computador, em pedaços de papel, caderno ou livro didático, passa a ser o objeto de investigação, a essa produção denomina de “manuscrito escolar”. Nesse sentido o “*processo de escritura*”¹¹, alcança um significado mais amplo, no âmbito da pesquisa, refere-se também ao processo de escritura que envolve o conjunto de práticas da dinâmica da linguagem oral e escrita, em que o manuscrito escolar é uma das possibilidades de registro (ibidem, p. 25, grifos do autor).

O manuscrito escolar é tudo aquilo, que relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa escrita, o escritor produz na sua condição de aluno. Em uma palavra o manuscrito escolar é o produto de processo escritural que tem a instituição escolar como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. O conjunto de manuscritos escritos na escola traz uma grande heterogeneidade de material vinculado às diversas práticas de textualização, seus objetivos pedagógicos e suas funções didáticas, que pode ser organizado como objeto científico de grande valor documental, histórico e cultural (CALIL, p. 24 et seq).

As diferenças entre os “manuscritos literários” e “manuscritos escolares” são bastante perceptivas, raramente os trabalhos escritos de alunos são guardados como documentos ou são

¹¹ Para os pesquisadores “processo de escritura” se refere à escritura em ato, em tempo real no momento da produção, para diferenciar de “processo de escrita”, que se refere ao processo de escrita como todo.

apreciados pelo valor criativo e estético, além de que o aluno ao escrever não demanda apenas a sua vontade, seu desejo, isso não quer dizer que ele não deseje ou que não goste de escrever, mas ele depende de uma demanda escolar e, no caso das crianças recém alfabetizadas, não tem ainda, suporte documental exterior para sustentar suas ideias, dependendo de alimentação temática de vários gêneros textuais promovidos pela escola.

Mas, se a escola não cumprir o papel de agente facilitadora, mediadora e agenciadora das práticas de leitura, a criança iniciante no processo de escrita, não terá como resgatar na memória os enunciados constituídos socialmente no momento de escritura. Eis a grande desvantagem entre o aluno “scriptor” e o escritor proficiente: enquanto o escritor já está inserido em um intenso funcionamento da língua, dos discursos, da cultura, da história, da literatura, da política e do mercado editorial o aluno está iniciando seu processo de imersão na escrita, e sua produção escrita não recebe o devido reconhecimento, de modo que a definição do texto escrito por alunos como

“manuscrito escolar” permite recuperar o sentido de “texto escrito à mão”, dado no início deste capítulo, ampliar os documentos que registram os processos de escritura em sala de aula – não tratando somente como rascunhos interpretados frequentemente como “organizador das idéias dos alunos” –, enfraquecer seu caráter fragmentário, provisório, hesitante, marcado por rasuras, e fortalecer sua singularidade, seu sentido de texto único, sua heterogeneidade. Assim, o manuscrito escolar deve, do ponto de vista científico – assim como para os processos de ensino e aprendizagem – ter tanto interesse quanto os “os manuscritos literários” têm para a Crítica Genética (CALIL, 2008, p. 29).

A escola por sua dinâmica estrutural e cultural, em grande escala, não observa a produção escolar, o manuscrito, como um documento importante que pode servir como fonte de investigação sobre o processo de escritura, por isso, seu descarte é comum. Contudo, várias pesquisas sobre o processo de escritura em ambiente escolar, tem colocado o “manuscrito escolar”, em evidência no campo científico. Fabre (1987) no desenvolvimento de seus trabalhos investiga os manuscritos escolares em seu estado final, não permitindo analisar o processo escritural.

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Calil (1998)¹² partiram de uma metodologia em contexto escolar, na qual se utiliza de filmagens, o que permite que seja analisado o processo observando vários elementos do ambiente, como a consigna dada pela professora, barulho, movimento, reação facial, disposição, diálogos, pausas da escrita, planejamento e

¹² O banco de dados “Práticas de Textualização na Escola”, do Centro de Educação, PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação), Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME) da Universidade Federal de Alagoas, foi fundado pelo professor e pesquisador Eduardo Calil, tem um vasto material arquivado, documentado com igual valor científico e cultural, disponível para pesquisadores.

organização das ideias, etc. A metodologia é de escrita colaborativa, os alunos são dispostos em diádes, que são escolhidas observando alguns critérios como: afinidade, frequência e grau de letramento. Os dois se alternam na produção de escrita.

A maior parte do tempo em que o aluno passa na escola, ele escreve nas várias disciplinas, se fosse catalogado e armazenado, pelo menos, parte de sua produção de escrita daria um inventário considerável de escrita. Chama-nos a atenção o fato de que apenas na disciplina de Língua Portuguesa sugere o uso de “rascunho” em redação, nas outras atividades, seja no livro didático ou em situações diversas em que se faz uso da escrita, as anotações do aluno como pré-requisito para a resposta final não são consideradas como ato de escrita. O rascunho não tem valor didático, estético, científico e cultural, seu destino, em geral, é o esquecimento, o descarte... A lixeira.

Calil (2008) defende que os “rascunhos, potencialmente grávidos de rasuras, fariam também parte dos manuscritos escolares, assim como os roteiros, os esboços, as respostas a questões de livros didáticos, as cópias, os esquemas, as anotações”, toda produção escrita do aluno em demanda escolar. Mas, para evitar dar conotação negativa ao termo “rascunho” e diferenciá-lo de outros manuscritos de diferentes processos de escritura, chama-o de “versão”, de modo que, as versões seriam a composição do conjunto de manuscritos produzidos pelo aluno até chegar a “versão final”. O(a) professor(a) pode solicitar que seja feita a primeira versão, segunda versão, até chegar à produção da versão final. O manuscrito escolar teria desse modo, aproximação do manuscrito literário, suporia o núcleo pelas versões e pelos textos escritos ao longo do trabalho, respeitando suas especificidades características de produção escolar (ibidem, p. 34) (grifos do autor).

Acredito que a delimitação dos manuscritos escolares poderia ajudar a resgatar tanto o aspecto processual de produção da primeira versão, segunda versão, versão final, quando o caráter fragmentário e temporário dos textos que compõem as diferentes práticas de textualização propostas pelo professor. Isso evitaria o pressuposto que a expressão “revisão de texto” traz, a saber, que o rascunho seja reduzido a uma função “normativa” em que a volta do aluno à produção seria justificada pela revisão e correção dos erros para obter um texto melhor (CALIL, 2008, p. 35).

As rasuras revelam que o aluno dialoga com seu texto, revelam propriedade reflexiva da linguagem através de um “**retorno sobre**” o que foi dito, indica que o falante em algum momento do processo enunciativo interrompeu o percurso para se voltar sobre o que foi falado, é um processo retroativo sobre o próprio ato enunciativo, em que está em jogo a relação entre o sujeito, língua e sentido, de modo que “a rasura aparece como uma forma de “**diálogo silencioso**” com algo que já está escrito e/ou com o que falta estar lá”. Esse diálogo

permite as possibilidades de outras formas de falar e de escrever a partir do movimento retroativo do escritor sobre o escrito. “A rasura indicia que o *scriptor*, em algum momento do processo de escritura, **interrompeu o percurso para voltar-se sobre o escrito para marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, escrever de outro modo algo que estava efetivamente escrito**”. Contudo, nem sempre esse retorno ao escrito e as alterações realizadas qualificam melhor o texto deixando-o mais rico, criativo, coerente... (ibidem, p. 50) (Grifos nossos e do autor).

Calil (2008) sugere que práticas de escritura sejam feitas em 1ª, 2ª e/ou mais versões para valorizar a nomenclatura comum de rascunho como “algo que não serve que é sujo e descartável” para a nomenclatura de “manuscrito escolar”. Se o manuscrito escolar fosse usado em sala de aula como objeto de reflexão metalinguística, tanto o professor quanto o aluno teriam a oportunidade de retornar ao texto no processo de “vai e vem” proposto por Plane (2006).

A rasura permite um retorno reflexivo do sujeito sobre o que foi dito e ilumina o funcionamento da própria linguagem sobre si mesma. O sujeito ao dialogar consigo mesmo, com seus “**botões**”, apropria-se de termos já estabelecidos culturalmente, está imerso no processo de escritura, ele é o responsável pelo funcionamento da língua. De modo que não se pode falar de um sujeito homogêneo, mas de um sujeito heterogêneo que dialoga consigo mesmo **alienado imaginariamente ao funcionamento Simbólico**, que apesar de nomear que não pode jamais ser entendido como portador de uma vontade consciente controladora do “**bem dizer**”, pois está sempre subtendido às leis do significante (CALIL, 2008, p. 51) (Grifos nossos e do autor).

A própria linguagem conduz um retorno reflexivo ao que foi e/ou poderia ser dito, observáveis através dos “fenômenos de reformulação oral e rasura escrita”, que implica um retorno espontâneo sobre o movimento de escrita, “produzindo apagamentos, acréscimos ou deslocamento de um elemento já inscrito no fluxo do dizer, seja ele oral ou escrito”. A rasura traz uma relação paradoxal, pode ser uma perda ou um ganho para o texto, o enunciador pode não encontrar o termo exato, e, por isso, emprega outros para alterar ou dizer o mesmo. (ibidem, p. 52) (Grifos do autor).

O aluno escreve para cumprir o protocolo institucional, seu texto como produto final, no máximo, é lido entre seus pares. Os rascunhos são ignorados como algo sem valor, sujo, apenas um protótipo de texto, que não serve para nada. Contudo, mesmo observando esses

aspectos na produção de texto do aluno, Calil (2008) toma os textos escolares como objeto científico, classificando e categorizando as rasuras como fenômeno do processo de escritura e criação. Nesse sentido, dá aos “manuscritos escolares” a devida importância, revelando sua riqueza, diversidade e heterogeneidade de significados (CALIL, 2008, p. 53) (grifos do autor).

Para escapar da rigidez escolar, Calil (2008) dá para Nara¹³ e Isabel cadernos denominados, “cadernos de histórias”, para serem escritas em casa durante os anos de 1991 e 1992¹⁴, sem a exigência avaliativa, de forma tranquila e espontânea, essa produção resultou no conjunto de 137 manuscritos escritos por Nara e Isabel respectivamente em seus cadernos. Esses manuscritos fazem parte de um projeto mais amplo denominado “manuscritos escolares e processos de escritura”. O resultado dessas produções demonstra um mix de imbricação de gêneros discursivos que se constituem “a partir de elementos linguísticos recorrentes que surgem em diferentes manuscritos e das relações associativas, interdiscursivas e contextuais estabelecidas por Nara durante seu processo de escritura”, dentre os quais destacamos o seguinte para exemplificar:

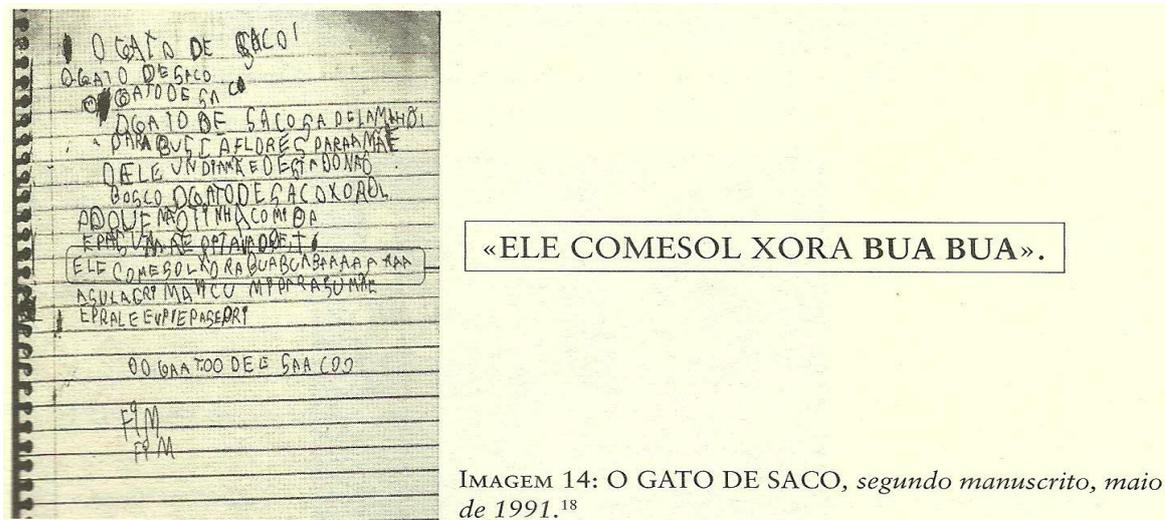


Figura 9 – Retirada do artigo Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de seis anos.

Na análise de Calil, o texto é marcado por “palavras expressivas” que indicam o choro de personagens misturando-se a voz do narrador, BUA BUA, entra como discurso indireto representado pela forma gráfica típica do gênero que dá beleza ao texto e indica fortes índices de autoria. A onomatopeia ocorre como formas significantes em vários manuscritos de Nara

¹³ Nara em 1991 tinha 5/11 meses, escreveu no caderno 1 – 16 M.; no caderno 2 – 5 M; final de 1992 com 7 anos – no caderno 3 – 41 M, totalizando 63 manuscritos em dois anos.

¹⁴ Nara e Isabel cursavam em: 1991 último ano da Educação Infantil e em 1992 a 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular de São Paulo.

parecendo estabelecer uma brincadeira com as palavras através das formas gráficas que as identificam. “O jogo lúdico aí estabelecido gera certa autonomia destas formas em relação ao conteúdo do que está escrito, deixando de lado a intencionalidade em se querer narrar uma história seguindo a estrutura canônica apresentada nos contos de fada” (CALIL, 2008, p. 70).

No manuscrito 14¹⁵ acima escrito por Nara, o autor destaca o trecho em que aparece representado na escrita, a forma onomatopéica apresentada nos gibis, leitura regular tanto em sala de aula quanto em casa. Ele afirma que a força como essas expressões aparecem nos manuscritos revela a singularidade da jovem escritora.

2.3 A escrita colaborativa: perspectivas sócio-históricas

Na França, o trabalho realizado pelos pesquisadores da equipe de pesquisa em Ciência da Linguagem – Interações, Aquisição e Aprendizagem – é fruto de longos anos de estudo sobre os processos de escrita colaborativa a partir de situações chamadas de “redações conversacionais”, resultou na compilação de um livro intitulado: “Le Processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix”¹⁶, organizado por (GAULMYN; BOUCHARD; RABATEL, 2001).

Com o objetivo de confrontar suas hipóteses com as de outros especialistas, organizaram um encontro interdisciplinar de pesquisa em dezembro de 1999 e convidaram pesquisadores de diferentes origens científicas: linguistas, professores, psicólogos, que apesar de suas peculiaridades teóricas e metodológicas, tratam do mesmo objeto de pesquisa, o processo de escrita, produzida em sala de aula por alunos em proposta de atividade de escrita colaborativa, investigado a partir de diferentes ângulos de abordagem. O grupo se propôs a “Observer les situations où l’écrit naît de l’oral et où l’oral sert à créer de l’écrit offer un point de vue privilégié sur le processus de production écrit et sur la mise en oeuvre de la compétence plurielle, écrite et orale, du locuteur lettré”¹⁷ ((GAULMYN; BOUCHARD; RABATEL, 2001, p. 5).

No Brasil, existe uma variação de estudos relacionados à dinâmica de produção do trabalho pedagógico em regime colaborativo, nos cursos de EAD¹⁸ (Educação à Distância) é comum os alunos escreverem em colaboração na plataforma wike, em geral é eleito um editor

¹⁵ O trecho destacado, escrito de modo convencional, diz “Ele começou a chorar: buáááááááá!!!”.

¹⁶ “O processo redacional: Escrever em muitas vozes”.

¹⁷ “Observar as situações onde a escrita nasce do oral e onde o oral serve para criar a escrita de um ponto de vista privilegiado sobre o processo de produção escrita e sobre o trabalho de competência plural, escrito e oral, no ambiente do estudante orador letrado”. (Tradução nossa).

¹⁸ Curso online Caminhos da escrita - Olimpíada de Língua Portuguesa, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (2013).

para fazer as correções finais. Contudo, os estudos sobre a produção de escrita colaborativa em sala de aula, principalmente, por alunos recém-alfabetizados ainda são muito escassos, ou melhor, quase não existem.

Para reflexões sobre as situações interativas em sala de aula, tomamos aqui estudos e pesquisas sobre alteridade, enunciação, construção dialógica e a interação entre os sujeitos em momentos de aprendizagem. Entre outros, destacamos Bakhtin (1990, 1995), Dufour (2000), Marcuschi (2007), Teberosky (1982), Pontecorvo e Orsolini (1989), Ryckebusch (2011) e Calil (1991).

Conforme Marcuschi (2007), os anos 90 marcaram um período importante para toda produção textual falada e escrita, observada sob o funcionamento da língua em pleno movimento na sociedade, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram o mérito de dar à oralidade e aos gêneros um lugar de destaque no ensino. A partir da problemática posta por Bakhtin sobre a alteridade e dialogismo, enunciado, polifonia, vozes, gênero do discurso. Em que o diálogo é compreendido como forma composicional da fala. “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva e forma-se em uma ação dialógica mútua com a palavra do outro, no interior do objeto. O discurso conceitualiza seu objeto graças ao diálogo” (BAKHTIN, 1990, p. 89).

Nessa perspectiva, a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre os sujeitos. Para esse autor, a consciência de alteridade é condição básica para a identidade do EU é a possibilidade de entender o dinamismo das relações sociointeracionais e os valores dialéticos da sociedade. A enunciação é o produto da interação social e, quando individual, por mais primitiva que seja, é representação do ponto de vista do seu conteúdo, nesse sentido, a linguagem é uma interação verbal que constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte/alocutário.

A fala do outro, introduzida no contexto de um discurso, estabelece com o contexto que a consagra, não um contato mecânico, mas um amálgama químico (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua pelo diálogo pode ser bastante grande. Eis porque, quando se estuda as diferentes formas de transmissão do discurso do outro, não se pode separar o procedimento de elaboração deste discurso do procedimento de seu enquadramento contextual (dialógico): os dois procedimentos estão indissolivelmente ligados (BAKHTIN, 1990, p. 141).

Para Bakhtin (1995), o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, podendo ser compreendido não só por meio da palavra dita em voz alta, como também em toda forma de comunicação verbal. Não há comunicação sem o outro. Coloca a questão de

alteridade como a presença de outro discurso no interior do discurso enunciado. O extraverbal em seu conteúdo social, é constituinte necessário das estruturas semânticas do enunciado.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato e formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realiza através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p.98).

Em Dufour (2000:69), para por a língua em ato é preciso coloca-la em um sistema específico, o sistema dos pronomes pessoais. Quando um sujeito fala, ele diz EU a um TU, a propósito d'ELE. A fala põe em jogo esse sistema, a partir de então um fantástico ordenado do discurso será instantaneamente efetuado. Por exemplo, posso falar o que quiser meu discurso encontrará as garantias requisitadas instantaneamente por todo interlocutor, desde que eu enuncie para um tu, aquele a quem eu falo adotará esses esquemas mesmo que discorde ou não compreenda o que digo, e, mesmo que conteste deverá tornar seu esse sistema. A articulação trinitária está marcada desde a origem, o EU + TU remete ao ELE, na concorrência entre a ordem do Dois e a ordem do Três. Funciona como um dispositivo interior da língua, que inscreve sempre em seus lugares seus alocutários. A língua é indiferente ao social, mas o social não é, em absoluto, indiferente á língua.

Para ele o EU é a essência do próprio eu, que imerso no discurso remete ao TU, ao ELE que está preso ao passado. A propriedade trina, a qual Dufour (2000: 16) se refere, é uma experiência que o ser falante vivência a todo o momento quando evoca um espaço muito comum à espécie humana, o da conversação: “eu diz a tu histórias que eu obtém dele”, eis aí, irreduzíveis uns aos outros, os termos da trindade. Da mesma maneira que falamos em língua natural, há uma trindade natural que é imanente ao ato de falar. A trindade habita a língua e enquanto sujeitos falantes, somos sujeitos trinitários.

Dufour (2000), tomando a relações diádicas eu e tu e eu e tu e ele, propõe que o outro(tu) e o Outro(ele) formam com o mesmo(eu) duas alteridades. A primeira alteridade, denominada de alteridade fraca, transitiva, é gerada na relação eu e tu, e é marcada pelo operador de conjunção. A segunda alteridade, chamada alteridade forte, intransitiva é composta na relação eu e tu e ele, e é marcada pelo operador de disjunção. São as duas alteridades inscritas pela ordem trinitária que constituem as condições de discurso e sem elas o discurso entregue à forma unária seria apenas um universo vazio, ao mesmo tempo dramático e pitoresco de dobramentos e desdobramentos bruscos, projetando incessantemente

o sujeito da insuficiência pura à antecipação abrupta e dilacerando o entre um autismo que sempre adia o deslanchamento e um delírio desenfreado onde a linguagem falaria sozinha.

Ana Teberosky (1982), com o objetivo de compreender como crianças, em idade pré-escolar, podem compartilhar e confrontar com outras crianças suas hipóteses acerca do sistema alfabético, em acordo com a professora da sala de aula organizou as crianças em grupos de 5 ou 6 considerando os níveis de conceitualização de escrita, para que os níveis de hipóteses não ficassem muito próximos, de modo a promover à interação de conhecimento entre elas, confrontando seus pontos de vista. A análise se divide em três intercâmbios¹⁹, “**escritas independentes**”, “**escritas em colaboração**” e “**escritas confrontadas**”. (Grifos nossos).

Pontecorvo e Orsolini (1989) analisam as formas de discursos que emergem das interações sociais entre alunos de 5 e 6 anos e o professor, a partir das discussões ocorridas em pequenos grupos em torno de uma história que acabara de ser contada e suas consequências no aprendizado escolar. As investigadoras descrevem as “falas e as atividades cognitivas realizadas pelas crianças dentro de diferentes faces do discurso, olhando especificamente para o modo como surgem as explicações quando as crianças discutem com seus professores e colegas e argumentam sobre uma história que acabaram de ouvir” (PONTECORVO; ORSOLINI, 1990, p. 3).

Destacamos o trabalho realizado por Calil (1991)²⁰ que investiga situações interativas ocorridas em uma sala de aula pré-escolar com crianças de seis anos de idade, divididas em díades se apropriam da aquisição da linguagem escrita, em uma escola particular na cidade de São Paulo, tendo como mediador o professor que é também o pesquisador. O objetivo da investigação toma como base os pressupostos teóricos da abordagem vygotskiana e seu conceito de “zona de desenvolvimento potencial” e a aquisição do sistema de representação alfabética, segundo a teoria desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores, com a intenção de verificar os possíveis ganhos da aprendizagem escolar e aprofundar as discussões referentes às investigações em sala de aula.

¹⁹ Escritas em colaboração – forma de interação se deve “a grande fluidez de intercâmbios entre os membros do grupo”, Escritas independentes – predomina o que “cada um pode escrever à sua maneira, o que faz com que a escrita não funcione como veículo de transmissão de informação e não seja interpretável por outros”.

²⁰ O estudo foi realizado em 1991, o material de análise foi coletado, semanalmente, em vídeo, durante o primeiro semestre letivo para análise de dissertação. As atividades escolares cotidianas filmadas restringiram-se às tarefas referentes à produção de língua escrita em que díades de crianças deveriam, conjuntamente, tentar resolvê-las.

O objetivo de seu trabalho surgiu a partir da prática reflexiva de sala de aula do professor/pesquisador e do corpo docente da escola²¹ na qual trabalhava. Inicialmente as filmagens realizadas foram de sua atuação em sala de aula e as situações de aprendizagens vinculadas a essa prática, contudo, o recorte e as filmagens se restringiram a aprendizagem da língua escrita por haver um modelo psicogenético explicativo da evolução da aquisição do sistema de representação da língua escrita desenvolvido por Ferreiro e Teberosky²²; Ferreiro²³, considerando que já fazia parte da dinâmica da escola a utilização deste instrumento para interpretar, intervir e avaliar as produções escritas das crianças. Ao mesmo tempo em que se buscou construir uma fundamentação teórico-metodológica que pudesse embasar a decisão de se investigar os processos sócios interacionais elaborados por Vygotsky²⁴.

Ryckebusch (2011),²⁵ analisa em seu trabalho a produção de conhecimento em uma sala de aula de educação infantil de uma escola privada, localizada na cidade de São Paulo numa abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento em que na roda de conversa busca compreender criticamente, a linguagem como organização discursiva das crianças e da professora-pesquisadora. Apesar da relevância de seu trabalho não faz alusão à escrita colaborativa, deixando um espaço vazio de como se deu o registro escrito das ações elaboradas no processo.

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa: “Escritura, Texto e Criação”²⁶ e “Práticas de Textualização na Escola”, ligado ao programa de pós graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, analisa o processo de escritura em sala de aula em tempo real e, há mais de 20 anos investiga o processo de escritura na escola, respeitando as condições naturais do ambiente de sala de aula.(Grifos nossos).

Nos primeiros anos de pesquisa, os pesquisadores elaboravam o projeto didático e aplicavam a proposta didática em sala de aula, colocando as câmeras em pontos estratégicos da sala, e, a professora da sala de aula apenas observava. Mas após algumas reflexões sobre a interação professor-aluno, foi-se percebendo que seria mais interessante que a professora

²¹ A Escola da Vila já utilizava uma metodologia sócio construtivista, serviu de modelo para a construção do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa.

²² Ferreiro & Teberosky (1979).

²³ Ferreiro (1986; 1989).

²⁴ Zona De Desenvolvimento Potencial, Vygotsky (1934,1978).

²⁵ O estudo foi realizado no ano de 2007, durante os meses de fevereiro até o início de novembro. Foram gravadas, em áudio, vinte e três sessões de “Roda de Conversa”, com o propósito de verificar os modos de agir/papéis – alunos e professora – na produção conjunta de conhecimento.

²⁶ O grupo é coordenado pelo professor Doutor: Eduardo Calil de Oliveira.

realizasse o projeto, de modo que a proposta didática seria o mais real possível. Os pesquisadores, então, passaram a elaborar o projeto de leitura e escrita, para depois realizar a formação com as professoras e a coordenadora, somente depois, iniciaram a investigação colocando as câmeras em cantos estratégicos da sala. Eles saíram da sala de aula para que o desenvolvimento metodológico ficasse sob a responsabilidade da professora.

2.4 As funções metalinguísticas da rasura

Fabre (1986)²⁷ adota os elementos de terminologia propostos por Bellemin-Noel (1977), Grésillon e Lebrave (1983) tomando como objeto de análise 100 textos “brouillons” catalogados durante um ano escolar. As produções do corpus foram realizadas em classe com alunos entre 6 e 7 anos recém alfabetizados na França. Na primeira versão, etapa 1 – CE1 (Cours Élémentaire – 7 anos – corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental), os alunos produzem um texto com o título definido pela professora, na etapa 2 – CE2 (Cours Élémentaire – 8 anos – corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental) os alunos retomam o texto com uma caneta de cor diferente marcando no texto o que deve ser mudado, e, etapa 3 – CM1 (Cours Moyen – corresponde ao 3º ano do ensino fundamental) os alunos retornam ao texto modificado para copiá-lo, é a versão definitiva.

Em sua investigação analítica descritiva questiona como um escritor iniciante pode estruturar um discurso escrito de maneira coerente e coesa, realizando retornos ao que foi escrito de modo a torná-lo linguisticamente socializável sem que se tenha acesso às glosas, haja vista, que somente “a observação dos rascunhos escapa a esta dificuldade, já que os processos de correção não se fundem ao recurso de linguagem: a escrita é refeita, modificada, de outro modo do que por palavras” (FABRE, 1986, p.2).

Ela adotou três formas diferentes para a transcrição da distribuição espacial das rasuras: 1 – as partes rasuradas aparecem entre colchetes; 2 – as partes incertas são marcadas por pontos subscritos; 3 – a disposição original dos elementos de uma linha é reproduzida tão exata quanto possível. Nesse material coletado, ela observou que as modificações produzidas na revisão dividem-se entre os quatro tipos de funções de rasura, aparecendo na seguinte ordem de frequência: *supressão*, *substituição*, *deslocamento* e *adição*. No entanto, em outros materiais coletados a sequência das funções da rasura aparece em ordens diferentes

²⁷ FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. Études de Linguistique Appliquée (E. L.A), n. 62. Paris, 1986. Tradução de Cristina Felipeto, Eduardo Calil e Kall Anne Amorim. Revisão Eudes Santos.

dependendo da idade dos alunos e sua proficiência na escrita. Sendo as duas primeiras as mais frequentes para qualquer nível escolar:

1 – Supressão quando um elemento escrito é apagado e não é substituído, aplica-se sobre diversas unidades, acento, sílaba, palavra, grafema, sintagma, frases:

Ex.: elle s'occupera (t)

Ex.: [il plebé plebé il pleubé]

2 – Substituição quando um elemento escrito é suprimido por outro, aplica-se sobre uma palavra, um grafema, um sintagma, ou sobre conjuntos mais extensos:

Ex.: [qu'elle que qui] quelqu'un

Ex.: [boujou] boucou

3 – Deslocamento quando o que foi escrito é deslocado para outra posição modificando a ordem na corrente:

Ex.: mon est logement grand/mon logement est grand

4 – Adição quando é acrescentado um elemento ao escrito, pode-se tratar do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases:

Ex.: etait/ était

Ex.: les arbre/ les arbres (FABRE, 1986, p.17, 18).

A operação de **supressão** nos trabalhos de Fabre aparecem com maior frequência nas escritas dos alunos recém alfabetizados, 234 supressões. De modo que a supressão atende a seguinte fórmula: “X é substituído por 0”, o autor se permite ao silêncio. Essas são, segundo Felipeto (2008) as mais radicais das operações de reescrituras porque “o autor destrói o que acaba de ser escrito”, ele risca o termo escolhido, o rasura e não o substitui por outro apagando completamente o enunciado.

A operação de **substituição** é a segunda operação com maior número de ocorrências, corresponde a 175 das rasuras do corpus, um termo é trocado por ele mesmo ou por outro termo. Fabre afirma que é a operação mais fundamental e serve como base para as modificações que estarão por vir. Para Felipeto (2008, p. 53) “a substituição coloca em relação de equivalência, seja ela formal ou semântica, dois termos ou mais em um mesmo paradigma”.

Fabre (1986), delimita duas ocorrências de substituição: **sem mudanças e com mudanças**. Na ocorrência de substituição sem mudanças quando um termo é trocado por ele mesmo: Ex.: (109) [monsieur] monsieur²⁸; (110)²⁹ jê [vous] vous fait. A substituição pode

²⁸ (109) [senhor] senhor

²⁹ (110) eu [vos] vos faz

indicar também de acordo com Fabre uma insatisfação ou uma dificuldade em que o escrevente tenta modificar sua escrita, ele usa o mesmo termo por não encontrar em seu repertório outro melhor para substituí-lo.

Quando a sequência acrescentada figura sobre a mesma linha, ela indica, imediatamente, consecutivo ao momento da escritura, um rigor, marcado pela rasura, depois um retorno à primeira escolha. Quando a sequência acrescentada não configura a sequência de seu equivalente rasurado, um tempo mais longo pode ter decorrido entre a 1ª inscrição, a hesitação e a confirmação da escolha. (FABRE, 1986, p. 21).

Na ocorrência de **Substituição com mudanças** – grafemas vizinhos pelo traço – Ex.: (113)... *le père [m m] Noel*³⁰; (114) [*po*] *papa*... [*ume*] *une sirème/n*³¹. São substituições sobre os traços e não sobre os valores linguísticos porque as variantes podem não apenas afetar duas vogais, ou duas consoantes, mas também fazer passar de vogal à consoante, ou de consoante à vogal:

- a/g; l/e; u/n.
- Entre as vogais, a/o, i/u, o/e, e/a, u/a deixam supor que todas as vogais gráficas, podem ser alteradas no momento da escritura devido seu traço arredondado, com exceção de y que se distingue por seu traçado vertical.
- Entre as consoantes, l/h, l/t, s/c, d/b, r/s.
- Distinção especial à n/m e, sobretudo, m/n, maciçamente representado nos documentos consultados por Fabre.

Em sua análise, a autora justifica a ocorrência maciça das substituições de *n/m* e *m/n*, ex.: *la ferme ferme*³², como uma falta de motricidade no desenho letra e acredita que “as substituições de grafemas vizinhos pelo traçado parecem não ressaltar atividades metalinguísticas” nessas operações admite que é difícil esclarecer esse ponto notável “pelos argumentos linguísticos”, contentando-se em assinalar sua importância.

Felipeto analisando o trabalho de Fabre, nesse ponto, e argumenta:

Mas, não seria possível entrever algo além da contenda gráfica e, por conseguinte, motora? Ou melhor, o “m” e o “n”, analisados não isoladamente enquanto grafemas, mas em relação com as outras letras, que compõem as palavras, e a relação destas com as que as substituem trazendo à tona a questão de seus valores, não nos mostraria uma correlação fonética, submetendo o sujeito que a produz ao funcionamento da língua? (FELIPETO, 2008, p. 34).

³⁰ (113) ... o papai [n n] noel

³¹ (114) [po] papai... [uma] uma sirene / n

³² a fazenda.

Sua reflexão nos leva a pensar sobre as possibilidades de substituições que o sujeito scriptor faz ao tentar construir um discurso, pois ele é submentido à língua, por este motivo “a troca e a relação insistente em “**m**” e “**n**” não ocorreria se o “**material linguístico não fosse favorável**”, além de chamar atenção para a semelhança gráfica e fônica de “**m**” e “**n**” que também tem o mesmo som em algumas palavras podendo convocar a substituição de um ou outro desses termos em estado latente”. (ibidem, p. 55). (Grifos nossos).

O **deslocamento** representa a terceira das operações presentes nos textos analisados com 16 ocorrências, que incide mais raramente sobre a distribuição de segmentos extensos, sintagmas ou proposições. Segundo a autora, “ela incide mais em unidades menores, grafemas ou grupos de grafemas, mais raramente ainda em lexemas, quer sejam antecipados ou repetidos”, ex.:

- Grafemas e lexemas removidos
- (133) ... [ell] et elle...³³
- (134) ... un [p] tout petit hipotanes...³⁴
- (135) ... [p] la petite fille...³⁵
- (136) ... chers petits [che] amis...³⁶
- (137) ... [et il l d'esspace et il y avait plus d'esspace]³⁷
- (138) ... elle il se dispute jamé [conten]³⁸
il étai tou les de [étai] conten...
- (139) [il a y] il y a³⁹
- (140) ... [avc] [ae] avec⁴⁰ (FABRE, 1986, p. 25).

Ela observa que os episódios de modificação por deslocamento em que um grafema ou uma sílaba escrita foram eliminados e depois se repetiram ocorreram, segundo a autora, por *antecipação* constitui a quase totalidade dos deslocamentos, sua frequência se explique “talvez porque a motricidade da mão vai, especialmente nos novatos, menos rápida do que a palavra interiorizada, “*o tempo necessário à escritura sendo superior ao tempo psicológico do projeto*”, ou seja, o tempo em o aluno leva para escrever determinada palavra não é equivalente ao pensamento. Ele interrompe a palavra que estava escrevendo e, inicia e conclui sua escrita mais adiante (ibidem, p. 25).

A distinção entre a ocorrência de supressão e o deslocamento, adverte Fabre, não é de fácil percepção, pois, “como decidir que um segmento apagado ou anulado, que seu

³³ (133) ... [el] e ela...

³⁴ (134) ...um [p] todo pequeno hipotanos...

³⁵ (135) ... [p] a pequena menina

³⁶ (136) ... caros pequenos [car] amigos...

³⁷ (137) ... [e ele | do espaço e havia mais espaço

³⁸ (138) ... ela ele nunca se disputa [conten]

ele estav tod os de [estav] conten...

³⁹ (139) [há] há

⁴⁰ (140) ... [cm] [o] com

desaparecimento não acarreta a aparição de nenhum outro, seja imediatamente (substituição propriamente dita), seja à esquerda ou à direita (deslocamento)?” Respondendo a questão chama a atenção para a necessidade de se fazer uma leitura comparativa a fim de interpretar os episódios focando nas semelhanças que completam os traços incompletos. Conclui que com poucas exceções o deslocamento é muito monótono, com frequência, “trata-se da troca de um elemento por ele mesmo, jamais de “melhoras” lexicais ou estilísticas, como aquelas que encontramos em rascunhos de CM2 (Cours Moyen – 10 anos – corresponde ao 4º ano do Ensino Fundamental) ou de 6ème (6Éme – 11 anos – corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental), por exemplo: *Il avait une énorme bouche/il avait une bouche énorm*” (FABRE, 1986, p. 18) (Grifos nossos).

A operação de **adição ou acréscimo** consta 13 ocorrências, esta é muito pouco representada no corpus e ocorrem sempre sob a forma das menores unidades gráficas. “Uma letra, um acento, podem ser acrescentados”, ex.:

- (143) Jan / Jean
- (144) bebe / bébé

Para Felipeto,

A adição é definida como a operação pela qual, através do retorno ao escrito, um termo aparece sem substituir-se a nenhum elemento precedente, de sorte que uma sequência AB torna-se, por ocasião da volta ao texto, XAB ou ABX. Mas se a adição não apresenta nenhuma marca, como traços, rabiscos, sinais de apagamento, etc., como tratá-la em termos de rasura? (FELIPETO, 2008, p. 55).

Para esclarecer essas questões Felipeto se reporta a Grésillon (1994) que assegura que a rasura pode se manifestar de três formas diferentes:

- 1ª – rasura riscada, o traço riscado permite ao leitor recuperar ou confrontar o que foi escrito e rasurado;
- 2ª – rasura borrão, quando o termo é pintado cobrindo o que foi escrito tornando impossível recuperar o que foi escrito inicialmente;
- 3ª – rasura imaterial, ou como chama Willemart (1999) de “rasura branca”, é desprovida de traços materiais como riscos, rabiscos, flechas e, permite através de várias versões recuperar o que foi escrito, acrescentado, suprimido, substituído ou deslocado. (Termos já apresentados neste trabalho – Grifos nossos).

De acordo com Fabre (1986), é na “rasura branca” que se encontra a adição devido ao aparecimento frequente da preposição /et/, “e” nos textos dos alunos, levando-a a afirmar que o fato ocorre devido a sua “neutralidade semântica e sua brevidade gráfica” /et/, por causa de sua equivalência com *puis, ensuite, alors*. Ex.: *Alors le loup vint chez lui, /et/ il frappa dans La porte, Il n’y voyait personne, alors Il défonça La porte /et/ Il rentra...*⁴¹ O /et/ é escolhido porque funciona como coesão da forma mais econômica (FABRE, 1986, p. 19).

Fabre (1986), afirma que ao contrário das operações de supressão em que o escrito é eliminado, as adições ocorrem com menor frequência devido ao fato de que os alunos são escritores novatos e tem dificuldade em acrescentar ao que já foi escrito outras expressões modificando a ideia inicial. A autora ainda discorre que a ocorrência inicial das operações de substituição e de supressão, seria então, uma emergência inicial da “*consciência linguística*”, de modo que a **adição** é a operação que responde pela reflexão metalinguística sobre o conteúdo relacionado ao tratamento do sentido do texto. Já Felipeto (2008) discute a função dessas operações quando afirma que

nem a supressão, cuja incidência é, consoante Fabre, muito maior sobre traços ortográficos e exibe ainda fragmentos desertados, **nem a substituição**, procedimento que costuma permutar o mesmo pelo mesmo, o que traduziria uma dificuldade em escolher; **tampouco o deslocamento** que, por se ratar mais frequentemente da transposição de um mesmo elemento (e, caso contrário, seria um deslocamento?), seja um grafema, um lexema e, por isso, não equivale a uma melhora lexical ou estilística, não relevam de uma atividade metalinguística (FELIPETO, 2008, p. 57) (Grifos nossos).

Em seu estudo, Fabre (1986) conclui que a grande heterogeneidade dos alunos jovens escritores em suas escolhas por uma operação em detrimento da outra na escolha de um termo ou o apagamento de outro, mostram que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas revelam a relação da criança com a escrita. No entanto, além das questões levantadas por ela, Felipeto (2008), levanta outras que nos chamam a atenção, que são “as restrições e os cruzamentos das próprias operações”, que podem ser consideradas que na substituição há uma supressão e uma adição, e que o “deslocamento supõe uma supressão inicial, seguida de uma possível substituição ou uma adição”, e pergunta: Qual o limite entre o início de uma operação e o fim de outra, e, ou como uma pode estar produzindo a outra?(*ibidem*, p. 57) (Grifos da autora).

Com relação à “hipótese de consciência linguística” a qual Fabre (1986) se reporta, nos perguntamos até que ponto crianças recém-alfabetizadas, nessa fase tão rudimentar das

⁴¹ Então o lobo avança sobre ele /e/ ele bate na porta, ele não via ninguém, então ele arromba a porta /e/ entra... (Tradução Felipeto).

experiências com a escrita, têm esse controle sobre o que escreve de maneira consciente sem que seja instigada pelo outro, esse outro a professora, sem que sejam orientadas a retornarem ao escrito? (Grifos nossos).

Ainda no trabalho de Fabre (1986) aparece a ocorrência de 62 supressões que ela chama de “não duvidosas” por grafemas apagados em posição final da palavra ou no meio da palavra; os lexemas riscados repetindo-se a sua direita, os sintagmas lexemas apagados e isolados do contexto, conforme exemplos abaixo (Grifos nossos):

- Grafemas suprimidos em posição final da palavra
(88) ... il y une petit [e]
pluie⁴²
(89) ... la chatte – poète va à la fenêtre [s]⁴³
(90) la rose [se] va à fenêtre [s]⁴⁴
- Grafemas suprimidos em posição mediana da palavra
(98) so [I] phie⁴⁵
(99) ... lé [p] spases⁴⁶
(100) ... le p [] a [] ys⁴⁷
- Lexemas suprimidos que se redobram em um outro à direita
(101) ... mais [et] (ils se sont embrassés)⁴⁸
(102) maman et papa sont [et] allés à la mer⁴⁹
(103) ... (le fils) [il] (prenait des fraises)⁵⁰
(104) ...un [n] garçon⁵¹
- Lexemas e sintagmas suprimidos. Quando uma palavra é suprimida, é frequentemente um termo de relação: pronome, conjunção de subordinação, preposição.
(105) et [qone] tu le monde... (comme?)⁵²
- Quando um sintagma é suprimido, a censura pode ser uma adequação – [*bomsendedieu*] – ou para evitar uma dificuldade; ela pode também ser discursiva e corresponder ao abandono de um tema, especialmente no final do rascunho.
(106) la chatte poète va à la fenêtre...
[les fées v]⁵³
(107) ...ilétai tou les de [étai] contente
[tou jau jou contem (60)]⁵⁴
- Apenas excepcionalmente uma supressão evita uma redundância:
(108) la pluriche du monde [en]
(lecture: du monde entier)⁵⁵ (FABRE, 1986, p. 9).

⁴² (88) ... há uma pequeno (a)
chuva

⁴³ (89) ... a chatte – poeta vai à janela (s)

⁴⁴ (90) a rosa [s] vai à vila...

⁴⁵ (98) so [I] fia

⁴⁶ (99) ...ô [p] espaso

⁴⁷ (100) ...o p [] a [] is

⁴⁸ (101) ...mas (e) (eles se beijam)...

⁴⁹ (102) mamãe e papai [] foram ao mar

⁵⁰ (103) ...(o filho) (ele) (pegava morangos)

⁵¹ (104) ...um(um) menino

⁵² (105) e [quone] to o mundo... (como?)

⁵³ (106) a chatte poeta vai à janela...

[as fadas v]

⁵⁴ (107) ...el estav tod os de [estav] conten

[tod jau jou conten] (60)

Como foi observado e comentado pelos pesquisadores Calil e Felipeto (2008) o corpus de Fabre não permite que se faça análise mais detalhada das escritas dos alunos franceses, ela dispõe apenas de textos fragmentados sem informações precisas sobre o gênero, por exemplo, assim como não dá informações sobre a consigna. O que nos impossibilita saber sobre qual gênero e o que tratam os textos, além de que não dá referências mais detalhadas da metodologia utilizada em sala de aula e quais as condições de escrita. As poucas informações que se tem da metodologia em sala de aula é que os alunos usaram cores diferentes para as reescritas, mas são muito vagas não permitindo fazer maiores inferências sobre o processo de escrita. Contudo seus estudos servem como base para novas investigações sobre a rasura enquanto categoria linguística.

2.5 O funcionamento da língua e o reconhecimento do erro pelo sujeito

O reconhecimento do erro pelo sujeito, em aquisição da linguagem, tem sido tratado de forma naturalista considerando um desenvolvimento progressivo do sujeito para conceber o erro como um dado reconhecível em si mesmo. Carvalho (1995), discute essa questão confrontando um saber, ou de uma **falta de saber** atribuídos ao sujeito. O erro é caracterizado como um dado previamente estabelecido “que é a noção de erro aprisionado a um sujeito que sabe (ou que deve saber) e que, no entanto, “falha” ou se “desvia” deste objetivo”. (Grifos nossos).

Nesse sentido, numa concepção idealista de sujeito, o saber totalizante deixa de ocupar um lugar de efeito, para assumir uma posição (clássica) de ponto de partida, de origem. Deve-se destacar que, no campo de estudo da linguagem, a relação entre saber (todo) e não saber (não todo) que, de um modo geral, como já foi apontado, não é simples nem unívoca, toma-se ainda mais complexa, pois se situa tanto no âmbito do falante/sujeito do estudo, quanto no âmbito do falante/investigador (CARVALHO, 1995, p. 2).

No campo de investigação em aquisição da linguagem o cruzamento entre os dois saberes em diferentes abordagens teóricas que apontam o erro como atribuição ao sujeito, de um saber totalizante de que se a criança, num determinado momento, ainda não sabe, mas de algum modo virá a saber, vai aprender à medida que alcançar maturidade cognitiva. Coloca a questão diante de um “problema epistemológico mais amplo, como a questão da **Identidade** de uma classe de elementos a si mesma, intimamente, ligada ao problema clássico da **Verdade**” (ibidem, 1995, p. 3) (Grifos nossos).

Essa questão encontra seu fundamento no princípio lógico da **identidade** que se liga a dois outros: o **da não contradição** e o do **terceiro excluído**, os quais são

⁵⁵ (108) a pluriche do mundo [em]
(leitura: do mundo inteiro)

interdependentes e constituem os princípios básicos de demonstração da verdade do enunciado, formando, juntos, os alicerces da lógica clássica. Nesse sentido, o requisito de que um elemento seja idêntico a si mesmo permite dizer que tal elemento não pode, simultaneamente, ser ele mesmo e sua negação - (A e \bar{A}), sendo impedido também que, entre sua afirmação e sua negação, se inscreva uma terceira possibilidade - (A ou \bar{A}). (CARVALHO, 1995, p. 3) (Grifos nossos e da autora).

Nos parâmetros de julgamento de um saber “racional”, tanto da lógica clássica quanto de outros modos, a questão epistemológica sobre a **identidade** e, em decorrência, a noção clássica de verdade, são formulados oposições questionando as questões de identidade e de verdade absoluta por vários autores. Nietzsche⁵⁶ (1987), questiona a questão da identidade interior do racionalismo, cujo “preconceito”, impõe unidade no diverso. E afirma que “todo conceito nasce por igualação do não-igual”, usa então, a metáfora sobre o conceito de folha, parte de uma planta, para exemplificar que uma folha não é igual a outra folha embora tenham o mesmo nome, são diferentes dependendo de sua espécie. (NIETZSCHE, 1987, p 34 apud, CARVALHO, 1995).

Claudia Lemos foi a primeira pesquisadora a buscar uma teoria que explicasse a aquisição da linguagem pela criança enquanto sujeito submetido à língua em contraposição a teoria desenvolvimental que compreende que a Aquisição de Linguagem deriva do pressuposto de ‘naturalidade’, entendido como determinação biológica. Ela tomou como base para seus estudos sobre o estatuto descritivo e explicativo dos processos metafóricos e metonímicos, para compreender as mudanças na relação da criança com a língua materna no percurso de sua constituição de aquisição da linguagem como sujeito falante, a partir da revisão das leituras que Lacan faz de Saussure e Jakobson, compreendendo o sujeito na cadeia de significante, De Lemos (1992, 1995, 1999^a, 2002).

É em Saussure (1995) que a ideia de estudar o funcionamento da língua através das relações associativas e sintagmáticas que são indispensáveis ao funcionamento da língua e correspondem as duas formas de atividade mental humana. As relações entre as unidades concretas da língua desenvolvem-se através de dois eixos:

- As relações **associativas** ou **paradigmáticas** se processam na memória e se consolidam fora do discurso, as relações dos grupos são variadas, são “relações *in absentia*”, ou seja, elas ocorrem fora das relações, contudo, unem termos ausentes na cadeia discursiva.

⁵⁶ Nietzsche (1987) apud Carvalho (1995).

- As relações *sintagmáticas* são “relações *in praesentia*”, o resultado do encadeamento de termos no discurso alinhados um após o outro na cadeia da fala baseadas no caráter linear da língua.

Para Saussure (1995), o significado e o significante constituem as duas faces do signo e estão relacionados, sendo a barra a significação, e a língua um sistema de relações e disso decorre a impossibilidade de se apreender as unidades linguísticas fora desse sistema, de modo que o caráter desse sistema é baseado completamente na oposição de suas unidades concretas. Esse funcionamento, ou melhor, esse sistema, define um interior, uma ordem interna à língua: “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (ibidem, p. 31).

Apesar de afirmar, com relação ao signo, que conceito e imagem acústica “estão intimamente unidos e um reclama o outro”, Saussure confere o caráter de arbitrariedade (isto é, o fato de que a união entre significante e significado é de “puro encontro”) somente ao signo. [...] “...os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia”. Ora, o valor seria resultante da relação, no sintagma, entre os significantes. De modo que “a língua [é] um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros... Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia” (SAUSSURE, 1995. p. 80, 84, 133, 135).

Jakobson (1985), reinterpreta e renomeia as relações associativas e sintagmáticas a partir das figuras de linguagem, metáfora e metonímia respectivamente, ao estudar as afasias redimensiona o funcionamento da linguagem em dois pólos – processos metafóricos e metonímicos. A característica do processo metafórico é a similaridade, que envolve a seleção e a substituição de duas faces de uma mesma operação. Por exemplo, pode-se substituir um termo por outro equivalente em um aspecto e diferente em outro. A característica do processo metonímico é a contiguidade, esta envolve a combinação e o contexto para unidades mais simples.

Lacan (1998), a partir da psicanálise diferente de Jakobson diz que a metáfora e metonímia estão relacionadas com os mecanismos presentes no sonho descobertos por Freud, que é o deslocamento e a condensação. De modo que a metonímia estaria para o deslocamento assim como a metáfora estaria para a condensação. Ou seja, a estrutura metafórica indica que na substituição do significante pelo significante tem-se a produção do

efeito de significação. No entanto, na estrutura metonímica refere que tal estrutura indica que a conexão do significante com o significado permite a elisão por meio da qual o significante instala a falta do ser na relação de objeto, então,

a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora”, enquanto que deslocamento é “o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura (LACAN, 1998, p. 515).

Assim para Lacan, o significante não forma uma “composição” com o significado, não faz parte do signo, ou seja, o algoritmo lacaniano não é o signo, é a sua possibilidade, barreira mesmo resistente à significação e dela depende a autonomia do significante.

Tomando esses estudos como base, Lemos classifica a fala da criança em três posições discursivas:

1. Na primeira posição, passagem do *infans*, de não falante, a criança encontra-se inserida na fala do outro, sendo dependente dessa fala. Os fragmentos presentes em sua fala são como um vestígio metonímico das cadeias de funcionamento da língua interpretado através das relações de significantes do sujeito dominante (DE LEMOS, 1999^a; 2002).
2. Na segunda posição, a criança é um falante submetido ao movimento da língua. Ocorre a entrada do outro/interlocutor no diálogo da criança, mas nesse momento ela é impermeável ao pedido de correção do interlocutor, incapaz de escutar e reconhecer o próprio erro não faz diferença entre sua fala e a fala do outro, completamente submetida a dominância do funcionamento da língua. O *erro* é a característica principal da segunda posição, porque é através dele que a criança (re)significa sua linguagem tendo como referência a fala do outro. (DE LEMOS, 1997; 1999^b; 2002)
3. A terceira posição é caracterizada pelo desaparecimento dos erros, a criança está submetida à língua e à fala do outro. Há a ocorrência, na fala da criança, de pausas, reformulações, correções provocadas pela reação do interlocutor e, ocorrem também as autocorreções que acontecem sob a forma de substituições derivadas dos processos metafóricos e metonímicos que dão indícios sobre o reconhecimento da diferença entre as unidades que poderão ser substituídas (DE LEMOS, 1997; 1999^a; 1999^b).

Sobre essas posições a autora comenta que

na aquisição inicial de linguagem, o enunciado da criança e escuta é ressignificado pelo enunciado adulto, já que seus significantes se apresentam com formas isoladas, independentes, cujas significação não vem dada por sua posição em uma estrutura oracional ou textual. É somente na medida em que os processos metafóricos e

metonímicos cristalizam-se em redes de relações que a criança passa a escutar/ressignificar seus próprios enunciados e, para além da posição de interpretado, poder assumir a de intérprete de si mesmo e do outro (DE LEMOS, 1992b, p.132).

Lemos (1995), remete as mudanças que ocorrem na fala da criança, da posição da passagem de *infans* à falante de uma língua, dominância da fala do outro; da posição de interpretada à de intérprete de sua própria fala (a língua), dominância do funcionamento da língua; e da posição de controle de sua atividade linguística, dominância do sujeito em sua própria fala, a criança é o polo, ela tem a escuta para própria fala. Abrindo caminho para explicar as mudanças que ocorrem também na aquisição da linguagem escrita através dos processos metafóricos e metonímicos. Se observarmos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, sujeitos ativos que produz e faz reflexões sobre a própria linguagem, estando eles mesmos imersos na língua.

A noção de conhecimento da língua pela criança deve ser relativizada porque é o outro que trás o objeto já constituído, de modo que a criança é capturada pela língua – discurso socialmente constituído. Para compreender a mudança de posição da criança é preciso compreender o papel do outro. Essa mudança compreende o erro como efeito do funcionamento da língua, e principalmente, compreender que a criança é um sujeito em funcionamento da língua. A língua se apropria da criança à medida que ela ouve a voz do falante/outro e passa dar significado. O retorno à fala do outro/falante permite, com efeito, reinstaurar situações similares e semelhantes ao texto do adulto. “A criança vai generalizar, mas não sabe até onde” [...] “Não podemos apagar que tanto na oral quanto na escrita a criança sai de determinado ponto e “avança” – avanço que implica erro e ausência de ponto final – o imprevisível acontece sempre” (DE LEMOS, 1999, p. 14).

A representação da linguagem associada a Curva – em – U, permite dar visibilidade a ciclos em que acertos precedem erros a uma fase final de acertos, a Curva – em – U foi tomada como base empírica para a proposta de que o desenvolvimento da linguagem se dá por reorganização e redescrições sucessivas de estados de conhecimento da língua pela criança ” (DE LEMOS, 1999, p. 14).

A língua se apropria da criança à medida que ela ouve a voz do falante/outro e passa dar significado. O retorno à fala do outro/falante permite, com efeito, reinstaurar situações similares e semelhantes ao texto do adulto através das experiências de conversação da criança com esse outro falante. “A criança vai generalizar, mas não sabe até onde” [...] “Não podemos apagar que tanto na oral quanto na escrita a criança sai de determinado ponto e “avança” – avanço que implica erro e ausência de ponto final – o imprevisível acontece sempre” (DE LEMOS, 1999, p. 14).

Tomamos esses estudos como base para analisar a escrita das crianças a partir da participação nas práticas discursivas orais que resultaram na escrita de histórias inventadas produzidas pela dupla. Essas atividades ganharam sentido quando em sua construção foi possível perceber a relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto, quando do retorno ao texto pelas meninas em posição de leitoras. Nessa perspectiva, a construção de sentido do enunciado escrito ocorre paralela à leitura. Conforme Flores, ‘a leitura é um fenômeno enunciativo. “O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como resultado de um processo de apropriação do texto pelo leitor, que imprime a sua singularidade na experiência de leitura” (FLORES, 2013, p. 8).

3 METODOLOGIA

3.1 A constituição do *corpus*

A pesquisa que apresentamos neste trabalho é de cunho analítico-descritivo, qualitativo e quantitativo que se insere em um quadro teórico enunciativo no qual as rasuras aparecem como operações metalinguísticas. O corpus foi composto por um conjunto de textos produzidos no ambiente da sala de aula, em que uma díade de alunas escrevia histórias inventadas a partir da leitura do gênero, contos etiológicos. Este estudo sepropôs investigar os manuscritos escolares com o objetivo identificar e classificar as rasuras quanto à sua função a partir das operações categorizadas por Fabre (1986), quais sejam: adição, substituição, supressão e deslocamento. Observou-se mais especificamente a função dessas operações metalinguísticas no produto final.

Compreendendo a complexidade e amplitude dos manuscritos, delimitamos o recorte nas rasuras quanto à sua função. Para a identificação e classificação, elaboramos um quadro compondo os títulos das histórias, os nomes de quem escreveu cada história, a data, cada função, a saber, adição, substituição, supressão e deslocamento. Considerando que a proposta foi de escrita colaborativa, nos permitimos perguntar: No caso da díade, quem tem a caneta na mão tem mais autonomia na escrita, rasura mais, e/ou escreve mais? Por que algumas palavras não são percebidas pelas alunas como necessidade de reescrita? Quais marcas podem ser tidas como singulares? Como apontar diferenciações entre erro e rasura? Há diferenciações, também, quanto à relação sujeito/língua, no erro e na rasura? Podem-se apontar semelhanças/diferenças entre rasuras em manuscritos literários e em manuscritos escolares?

Neste trabalho, não vai ser possível responder todas essas questões, mas elas servirão de reflexão futura porque esse é um tema bastante complexo para ser esgotado. Contudo, as reflexões e análises do dado nos oferecem algumas respostas, outras carecem de mais tempo para observação e análise, e tempo é um bem, significativamente, precioso para o pesquisador. As pesquisas em educação desde sua gênese tem abordagem qualitativa, de modo que as abordagens quantitativa e qualitativa eram vistas de forma dicotômica, mas muitos pesquisadores defendem que haja uma articulação entre as duas abordagens, entretanto, Thiollent (1987) salienta que, dependendo do assunto ou da abrangência da observação, certas pesquisas seguem sendo principalmente qualitativas ou quantitativas, de modo que as pesquisas sociais tem campo diversificado, “a ponto de não se reduzirem a uma

oposição entre quantidade e qualidade”, assim, a pesquisa ora apresentada é de cunho essencialmente qualitativo, mas, apresenta dados quantitativos.

A coleta de dados foi realizada na Escola Criar e Recrear, situada em bairro nobre da cidade, atende uma clientela de contexto sociocultural e econômico de classe média alta e não tem a carência de recursos humanos e materiais, como a maioria das escolas públicas de Maceió. Sua proposta pedagógica é pautada em base construtivista e sociointeracionista de modo que proporciona um ambiente rico com práticas de letramento e valorização cultural. Faz parte de seu currículo eventos de produção textual em vários gêneros textuais e os alunos são imersos no processo de alfabetização e letramento a partir do primeiro período da Educação Infantil (3 a 5 anos) ao primeiro ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos).

A diretora assinou o termo de autorização para fins de uso dos textos, nome e imagens coletados em seus domínios para os pesquisadores do L'ÂME (Laboratório do Manuscrito Escolar). Conforme os parâmetros exigidos pela Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde.

Os sujeitos que faziam parte desta pesquisa eram crianças de classe média alta, cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental em 2012. Usufruía de diversificadas práticas de letramento nas quais faziam uso da leitura e escrita em diversas atividades do cotidiano, assim como tinham acesso a um variado acervo de jogos eletrônicos, teatro, filmes, internet, celulares, computadores, tablets... Alto consumo de recursos tecnológicos da sociedade contemporânea. Marília nasceu em 2005 e Sofia em 2006, estavam respectivamente com 7 e 6 anos.

3.2 A seleção de textos para análise

Os manuscritos usados foram cedidos pelo banco de dados do L'ÂME. A coletânea é fruto do projeto didático “Contos do como e do por que”⁵⁷, realizado no período de abril a junho de 2012. O projeto didático e as atividades foram elaborados pela equipe do L'ÂME, que promoveu a formação específica para a equipe técnica da escola: coordenadora e as professoras, pois estas seriam as responsáveis pela realização da metodologia em sala de aula.

Foram selecionados 35 contos desse gênero textual como proposta de leitura e interpretação de textos durante quatro meses, com leituras diárias. A coletânea serviu como suporte referencial da memória discursiva das díades para que fossem capazes de criar seus

⁵⁷ São contos etiológicos (contam a história de como as coisas ou fenômenos da natureza foram criados).

próprios contos. É importante observar que a proposta desse gênero ainda aparece com certa escassez no livro didático, e, geralmente com a nomenclatura de “lendas ou mitos”. A proposta de atividades de escrita só se deu após as leituras. Considerando que os alunos necessitariam de ter garantido um repertório amplo do gênero discursivo a ser desenvolvido em sala de aula, para serem capazes de criar suas próprias histórias.

De acordo com Lopes-Rossi (2002), a escola precisa garantir que os alunos tenham consciência das condições de produção de texto e seu valor real de circulação na sociedade. Observando que, geralmente, os gêneros discursivos quando são usados na escola como objeto de aprendizagem, não se constituem mais como instrumentos de comunicação social, mas apenas como objeto de aprendizagem. Nesse sentido, a escola precisa garantir o uso dos textos que circulam na sociedade em suas práticas cotidianas na sala de aula, uma vez que são os gêneros discursivos que articulam as práticas sociais aos objetos escolares.

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.10).

Bahktin (1992), propõe a noção de gêneros discursivos vinculados à vida cultural e social dos sujeitos nas mais variadas esferas da sociedade. Define os gêneros do discurso como “formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal”. A linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico, como resultado do trabalho coletivo que remete à situação sócio-histórica de interação, que envolve o tempo e o espaço em que os sujeitos envolvidos em cada esfera, produzem seus próprios gêneros. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social indissociável em qualquer situação comunicativa.

No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a consigna dirigida pela professora instruiu as crianças nos seguintes passos: sem papel e caneta, primeiro planejar o que iria escrever e qual título daria à história,

só depois receberiam papel e caneta. A proposta estava dividida em três partes: alimentação temática com a leitura do gênero contos etiológicos, realizada tanto pela professora quanto pelas crianças; combinação sobre o que escrever e sobre o título da história no momento de produção escrita de cada dupla; a proposta de produção tinha 6 temas livres – as crianças deveriam criar uma história e um título, e 4 títulos foram sugeridos pela professora comuns para todas as duplas, mas as histórias deveriam ser inventadas o que resultou em histórias com o mesmo título, mas com o enredo diferente.

Para a análise, selecionamos 10 manuscritos de uma díade de meninas, que se alternava em cada processo de escrita⁵⁸, após a leitura criteriosa do acervo de coletânea de produção das outras díades. Em uma aula, uma delas escrevia enquanto a outra participava da discussão, em outra aula trocavam de lugar na escrita. Cada aluna escreveu 5 textos em escrita colaborativa, de modo que nos permitiu fazer uma breve discussão comparativa entre a produção das duas, embora o estudo comparativo não tenha sido a proposta inicial ou principal deste trabalho. Nosso interesse pela produção da díade escolhida ocorreu porque entre todas as produções, havia um apagamento/reformulação decorrente de possível reflexão que direcionava para categorias de ordem do sentido, no manuscrito – *“Por que o esquilo gosta de nozes?”*.

Percorremos um longo caminho de exploração de leitura detalhada de cada manuscrito até chegarmos ao recorte final. Primeiro os manuscritos foram numerados na sequência de acordo com a data em que foram escritos. Segundo: foi realizada a investigação quantitativa macro de operações metalinguísticas presentes em cada manuscrito, usando para a identificação e classificação cores iguais para as rasuras da mesma categoria, a saber, tipos de rasuras, funções de rasura e contagem de palavras por manuscrito, conforme os gráficos a seguir. Esse momento nos proporcionou a descoberta fascinante sobre o potencial de informação que consta em um manuscrito, mesmo produzido por crianças iniciantes no processo de escrita. Terceiro: delimitação do recorte para o aprofundamento das análises, tendo em vista, que o espaço/tempo para a realização deste trabalho era muito limitado, elegemos os episódios em que ocorreram as funções de rasura – supressão, deslocamento, substituição e adição – para a análise.

⁵⁸ Toda produção foi gravada em vídeo com duas câmeras que ficavam dispostas em locais estratégicos da sala, de modo a capturar cada ângulo da sala, duas díades tinham microfones para garantir o máximo possível de registro do processo de escritura. As informações sobre a metodologia da coleta de dados para a pesquisa constam no projeto escrito pelo grupo de pesquisa do LAME. Não tivemos acesso aos vídeos, por isso, neste trabalho nos deteremos apenas na análise dos manuscritos como produto final. As observações sobre as categorias orais ocorreram a partir de inferências sobre dados anteriores.

Os gráficos⁵⁹ a seguir mostram o quantitativo de palavras escritas por cada menina em cada manuscrito e o quantitativo de rasuras encontrado como operação metalinguística.

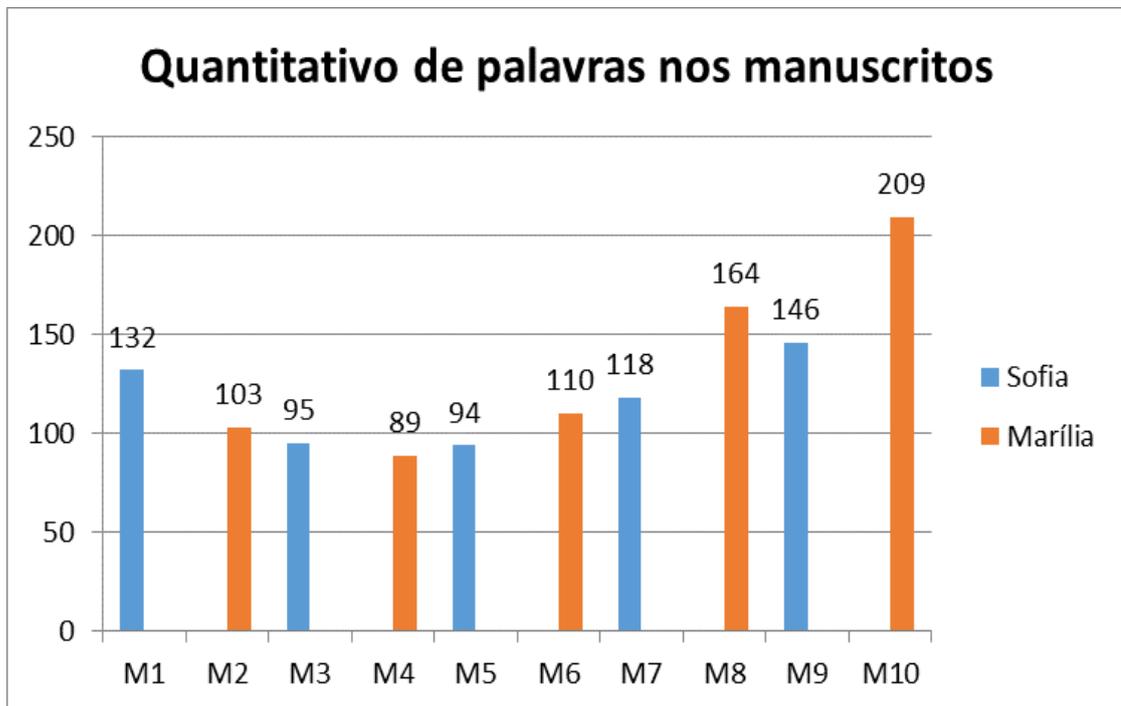


Gráfico - 1

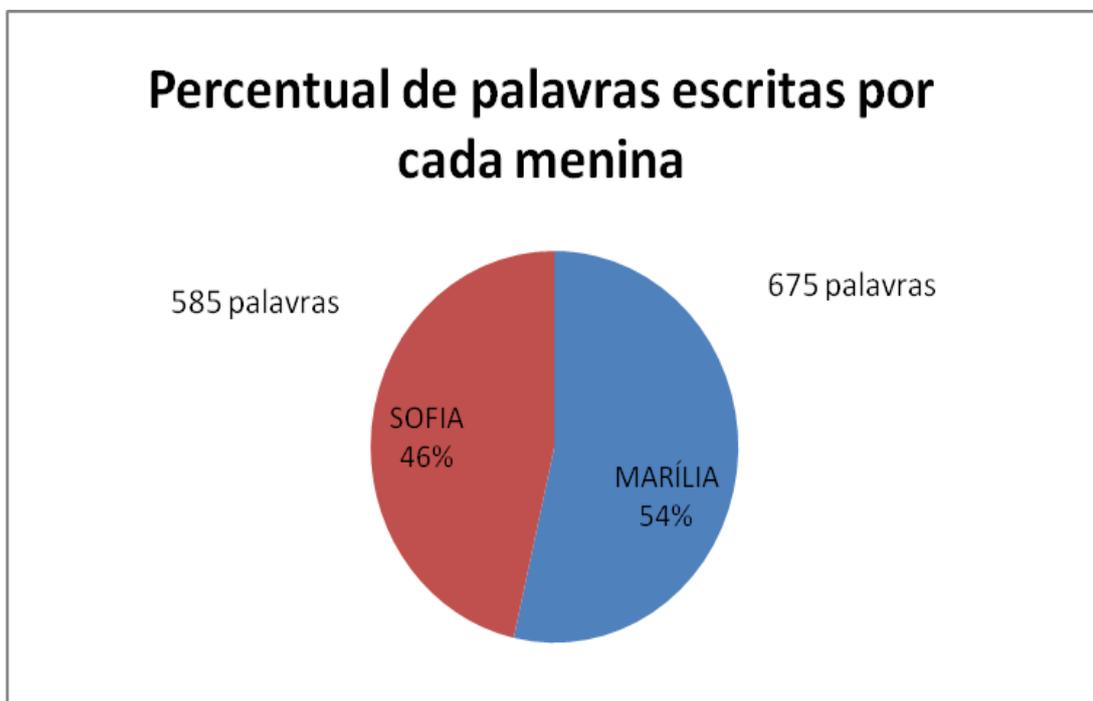


Gráfico - 2

⁵⁹ Gráficos elaborados a partir dos dados.

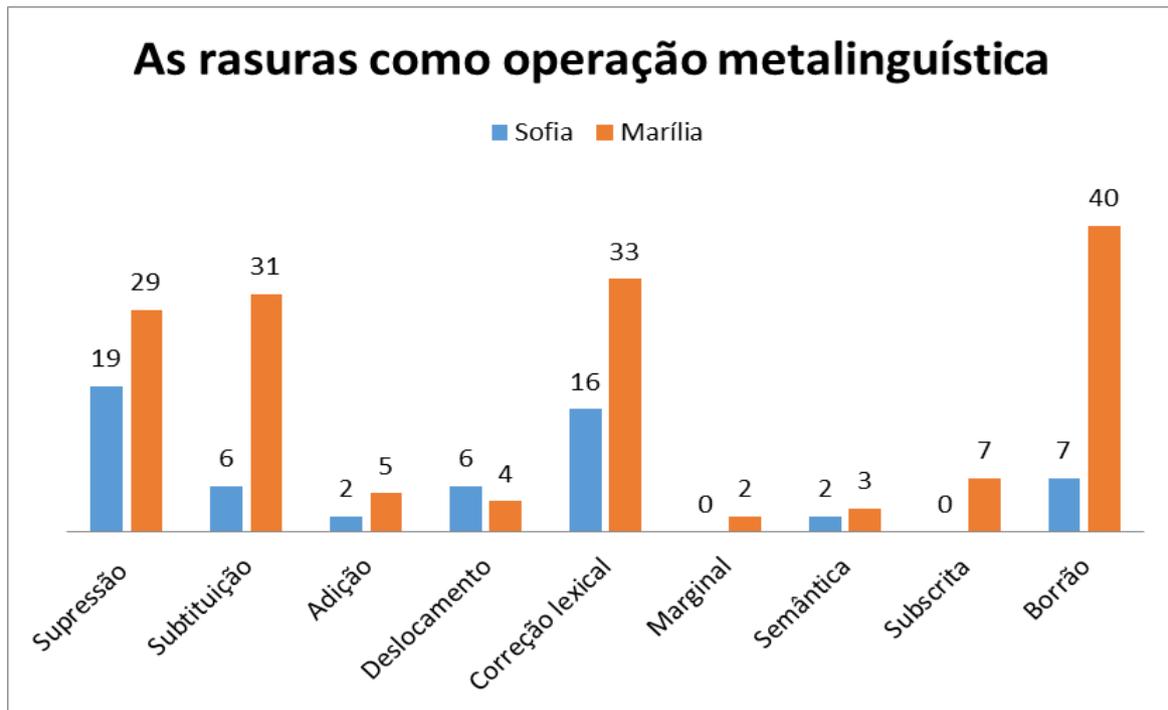


Gráfico – 3

Estamos tratando como palavra aquele léxico que foi escrito possível de compreensão, fragmentos não foram considerados como palavra, o léxico igual repetido no mesmo enunciado foi considerado apenas uma vez – ~~macacaos~~/macacos – os fragmentos e rabiscos rasurados – ~~temp at~~ - foram contados como uma rasura. Para a contagem de palavras foram considerados os espaços entre palavras conforme o Word. Realizamos a contagem de palavras em cada manuscrito a partir de um dos critérios estabelecidos pelo L'AME para definir o que é um bom texto escrito por crianças recém alfabetizadas, que é o número de palavras contidos nele. Nós conservamos esse critério porque consideramos esse dado importante, aliado ao aparecimento das rasuras e suas funções em cada manuscrito a partir da ação reflexiva das meninas sobre o escrito.

De acordo com o gráfico Marília escreveu textos maiores, mas, considerando que as meninas escreveram juntas é problemático afirmar quem realmente escreveu mais. Mesmo sem acesso aos vídeos do processo de escrita da díade, podemos fazer algumas considerações baseadas em vários eventos de processo de escritura de outras díades. Nesses processos foi possível observar que apesar de que quem está com a caneta tem mais possibilidades de autonomia na escrita, contudo, nem sempre tem completo domínio sobre o que escreve, haja vista que há interferência e autoria do(a) outro(a) parceiro(a), às vezes um(a) pega a caneta da mão do(a) outro(a) e/ou contesta o que foi escrito e exige que seja escrito outra palavra ou

termo no lugar do que estava escrito. De modo que essa contagem é apenas uma formalização metodológica, não tem a intenção de distinguir quem é melhor.

O gráfico 3 mostra como os manuscritos da díade, mesmo sendo uma produção de crianças em tenra idade, pode ser tão rico em informação metalinguística, e, nos dão pistas que quando as crianças são bem orientadas metodologicamente. As rasuras neles contidas revelam que as crianças são capazes de dialogar com o texto ao criar suas histórias. O trabalho de análise nos levou a vários caminhos como revela o gráfico, dado o potencial de possibilidades investigativa do manuscrito escolar, mas tínhamos que fazer um recorte para a análise, decidimos no recorte, por analisar os dados que revelavam as funções da rasura: supressão, substituição, deslocamento e adição.

3.3 Reflexões sobre a consigna

Para quem o aluno escreve? Qual a abrangência social de sua produção escrita? Em geral, é o professor o leitor do texto do aluno, mas a leitura exercida por ele está determinada pelas normas convencionais da língua escrita, em geral, sem retorno com intervenções pertinentes sobre aspectos discursivos, muito menos, sobre o processo estético e criativo. Nesse sentido, no contexto de produção em que foi desenvolvido o projeto de escrita da escola, no qual, os alunos em dupla escrevem histórias inventadas “do como e do por que” abriu espaço para identificar a singularidade das escritoras iniciantes, pois, de acordo com Fradet (2006)⁶⁰ a aprendizagem da escrita na escola é...

un acte qui fait appel à la singularité du jeune scripteur alors même qu’il est confronté en tant que lecteur, à d’autres discours. Dans ce contexte, l’écriture d’invention et notamment celle de textes narratifs à visée littéraire, dans la mesure où elle sollicite l’imaginaire, semble être un vecteur privilégié de l’expression de cette singularité (FRADET, 2006, , p. 123).

Entendendo assim, a escola é o lugar privilegiado em que permeiam vários discursos permitindo que o aluno ao escrever, revele sua singularidade, ao mesmo tempo em que produz um discurso carregado e elaborado por outros atores, mas que precisa ser interpretado por ele mesmo à medida que retorna ao que foi escrito, o escrito, o dito, já não é mais seu, pois é uma teia de enunciados híbridos. Os textos narrativos de ficção, de acordo com Fradet (2006) postulam um regime singular de leitura entre a convivência do receptor que aceita e acredita no que lê, sabendo que é ilusão, porque o “mundo narrativo” não pode ser completamente

⁶⁰ um ato que envolve a singularidade do jovem escritor, embora ele esteja confrontando como um leitor, outro discurso. Neste contexto, a invenção da escrita, incluindo a de textos narrativos com vista literária, na medida em que se destina a imaginação parece ser um veículo privilegiado para a expressão dessa singularidade. (tradução nossa).

independente do “mundo real”, evocando um mundo de possibilidade de armazenamento do mundo real da enciclopédia⁶¹ do leitor (Grifos nossos).

De ce fait, la nature langagière de la fiction la fait le plus souvent percevoir comme un texte achevé avec ses personnages, sa chronicité, texte auquel on ne peut ni retrancher, ni ajouter alors qu'elle est issue d'un monde d'images mouvant et dynamique, l'imaginaire (FRADET, 2006, p.126).⁶²

O texto do aluno tem suas características próprias, escrito a partir de uma consigna determinada por um(a) professor(a), está submetido as restrições determinada pelo tempo de produção, à compreensão e interpretação da consigna, as regras sintáticas da língua vigente, à avaliação e obtenção de notas adequadas ao nível de escolaridade em que se encontra. Logo a consigna é um texto que precisa ser compreendido e interpretado pelo aluno para posterior execução. O escritor utiliza um conjunto de estratégias de escrita para fazer-se entender, assim, o conceito de ficção está intimamente ligado à interpretação, por existir um autor e um leitor. “Dans le même temps, le texte par les informations qu’il donne ou qu’il refuse, construit ce même lecteur, ce « lecteur modèle » qui n’est ni le lecteur réel ni le lecteur visé : il est dans le texte”(ibidem, p. 126).⁶³

A escola, apesar do discurso democrático, preconiza a homogeneização do escrito, uma de suas funções principais, é propiciar eventos de escrita, pois é o lugar privilegiado para que esses eventos ocorram. Nesse ambiente escolar, a criança escreve por vários motivos, para obtenção de nota, para cumprir o cronograma de conteúdos, para responder questões pertinentes ao tema estudado. Mas em geral ela não escreve o que quer, por prazer, por necessidade pessoal, sua escrita demanda de um comando do discurso escolar permeado de regras convencionais. Além dessas restrições promovidas pelas condições organizacionais e metodológicas, existem as restrições estruturais do ambiente, barulho, tempo específico para a produção, calor/frio, cadeiras desconfortáveis, etc., entretanto, além das condições externas, o aluno também se depara com sua própria restrição estrutural cognitiva e emocional que dificulta a produção da escrita.

Ainda de acordo com Fradet (2006), o conceito de “leitor modelo”, conduz a revisão do conceito da relação professor-aluno, enquanto ambos são tomados como autor e leitor modelo. No contexto de sua pesquisa, endossa o papel do professor como autor de uma

⁶¹ Entenda-se por “enciclopédia do leitor” a capacidade que os sujeitos tem de armazenar conhecimento.

⁶² De fato, a natureza linguageira da ficção é mais frequentemente percebida como um texto concluído com seus personagens, sua cronicidade, texto que não pode nem recuar, nem acrescentar em seguida, ele é seguido de um mundo de imagens em movimento dinâmico, a imaginação. (tradução nossa).

⁶³ Ao mesmo tempo, o texto pelas informações que lhe dá ou se recusa, constrói esse mesmo leitor, "Leitor modelo" que não é nem o leitor real nem o leitor referido: ele está no o texto. (tradução nossa).

consigna, mas que também intervém em uma classe, impondo uma ação. A consigna tem significado triplo e está permeada de restrições institucionais, sociais e avaliativas:

- les instructions initiales données qui décrivent des caractéristiques attendues du texte à produire et des manières de faire,⁶⁴
- le texte support qui fournit un substrat, un univers référentiel qui pourra être remobilisé dans la production d’écrit,⁶⁵
- enfin, les remarques et conseils du professeur fi gurant sur la copie de l’élève pour relayer les instructions initiales et réorienter éventuellement la production. (FRADET, 2006, p. 126)⁶⁶

O professor é o autor da consigna, é o primeiro destinatário dos textos escritos pelos alunos, logo, é também o primeiro leitor. E, apesar da influencia do ambiente escolar e de suas especificidades institucionais, o sujeito leitor determina em parte, o diálogo com os alunos, capaz de desenvolver suas habilidades de autor, leitor e interprete do texto. Ele é responsável pela formação do jovem “scripteur”, por isso, fazer as intervenções necessárias ao texto escrito pelo aluno é fundamental para que se estabeleça uma relação de colaboração interpretativa recíproca, que possibilite a construção da escrita de histórias ficcionais com autonomia, nas quais, seja possível transparecer a singularidade do sujeito escritor, apesar das restrições externas impostas ao ambiente escolar. A posição do aluno, enquanto “leitor modelo”, com relação à interpretação que dá a consigna revela sua singularidade, assim, como a relação sujeito, língua e sentido.

Compreendendo o aluno como sujeito do processo enunciativo que resignifica o discurso a partir da distinção entre tema e significação, observa Flores (2013),

A intersubjetividade está contemplada na semântica proposta por Bakhtin (Voloshinov) [...] A compreensão é tomada de uma forma de diálogo, o que implica o reconhecimento da interação do locutor e do receptor no processo de instituição de sentido. A afirmação de que “só a corrente da formação verbal fornece à luz de sua significação” deixa ver que, em MFL, a matéria linguística adquire significação em um processo ativo e responsivo, isto é, intersubjetivo (FLORES, 2013, p. 51).

Assim o diálogo estabelecido pela atividade verbal coloca o sujeito concebido na interação com o outro, sendo atribuído a ele o papel criativo no processo de construção de sentido que se “define no ato de materialização das relações lógicas em relações dialógicas, o que implica dizer que a semantização da língua ocorre na enunciação” (FLORES, 2013, p. 55).

⁶⁴ As instruções iniciais que descrevem as características esperadas no texto como produzir e maneiras de fazer;

⁶⁵ O texto de suporte que fornece um substrato, um universo referencial que pode ser remobilizado para a produção de escrita;

⁶⁶ Finalmente, os comentários e conselhos do professor figuram em uma cópia para o aluno para transmitir as instruções iniciais e, possivelmente, reorientar a produção. (tradução nossa).

3.4 Por que meu interesse nos estudos sobre a rasura?

Meu interesse sobre os estudos da rasura despertou em 2001 a partir dos estudos sobre a Aquisição da Linguagem no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – Ufal, quando na ocasião tinha o professor Dr. Eduardo Calil, ministrando as disciplinas: Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização (esta eletiva na época) tive contato com os estudos introdutórios de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, e alguns pesquisadores da Linguística como Claudia Lemos, Calil, entre outros e através do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

Os estudos sobre aquisição da linguagem oral e escrita se tornaram instigadores para mim, e, fundamentais para a sistematização de meu trabalho metodológico como professora iniciante recém concursada pela Prefeitura Municipal de Maceió em Educação Infantil com turmas do 3º período (5 e 6 anos – considerando junho para matrícula, na época). Por sugestão do professor, passei a realizar um trabalho didático em sala de aula com a dinâmica de duplas em produção de escrita colaborativa o que incluía também a professora como escriba, tendo em vista que as crianças estavam iniciando o processo de aquisição da linguagem escrita.

Durante esse período, pude observar a pertinência do que já foi dito por Calil sobre as limitações de se trabalhar apenas com o “produto final”, assim passei a observar o processo de escritura em ato enquanto as crianças em duplas construía seus textos. Filmei alguns momentos de produção para servir como parâmetro para a formação de professores na escola, que a partir de 2006 passou a fazer parte do grupo de 6 escolas autoformadoras, em caráter experimental, orientado pela Semed (Secretaria Municipal de Educação).

A sistematização do trabalho didático colaborativo, sobretudo, envolvendo a leitura, linguagem oral e linguagem escrita, teve destaque no Brasil com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). Contudo, o caderno destinado ao ensino de Língua Portuguesa trouxe algumas orientações de forma bastante reduzida sobre o trabalho didático colaborativo com a linguagem escrita, em propostas de escrita em que as crianças escreviam juntas e/ou o(a) professor(a) como escriba. Essa constatação permite-me inferir que a falta de modelos de trabalho colaborativo em propostas de escrita foi o motivo pelo qual a maioria das escolas não consideraram relevante e/ou não conseguiram que seu quadro funcional aderisse à proposta de escrita colaborativa.

Na escola em que trabalho houve relutância na adesão da nova proposta de escrita colaborativa, como também na adesão à escrita espontânea realizada pela criança, mas paulatinamente, a maioria das professoras do 3º período (crianças de 6 anos) aderiram a proposta de escrita colaborativa, incluindo momentos em que os alunos escreviam em duplas e momentos em que as professoras eram escribas, essa mudança foi ocorrendo à medida em que viam os resultados e o envolvimento dos alunos em minha turma. Permitir que a criança escreva mesmo sem “saber escrever” do ponto vista convencional, apesar dos estudos da psicogênese, da linguística, da sociolinguística ainda é um grande tabu em algumas escolas da rede municipal de Maceió.

A partir de 2005 após cursar como aluna especial a disciplina: “Tópicos avançados em aquisição de linguagem” que fazia parte do currículo do PPGE – Programa de Pós Graduação de Mestrado e Doutorado da Ufal, ministrada pelo professor doutor Eduardo Calil, passei a sistematizar, metodologicamente, a didática de escrita colaborativa. Na ocasião pedi sugestão de um tema para a elaboração de possível projeto de pesquisa com intencionalidade de concorrer ao mestrado, no que fui atendida. Ele apontou duas possibilidades: erro singular e rasura oral em produção de escrita colaborativa em duplas, para estudo indicou as teses de doutorado das prof^{as}. Adna de Almeida Lopes e Cristina Felipeto, com os respectivos títulos: A Singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua, e, Rasuras entre o oral e o escrito: o equívoco na alteração, entre outros⁶⁷.

No entanto, não foi possível realizar tal empreitada no período devido ao fato de estar cursando especialização em Psicopedagogia paralelamente a função de coordenação pedagógica da escola que incluía a responsabilidade com a formação continuada dos professores, e, também em sala de aula. Contudo, passei a investigar e filmar episódios em que as crianças escreviam juntas, observando como discutiam até chegar ao consenso da escrita de uma palavra ou de um termo. Observei também que em algumas produções de textos, ocorreram erros ortográficos não categorizáveis, e que não apareceram em escritas de outras crianças, sendo classificado como dado único. Então, fui ficando cada vez mais fascinada por esse trabalho.

Em 2010, as crianças de 6 anos passaram a fazer parte do Ensino Fundamental de 9 anos, então passei a ser a escriba nas propostas de escrita de gêneros narrativos, pois as

⁶⁷ Um dos títulos também fundamentais foi: A criança e a escrita de histórias inventadas, de autoria do professor Calil.

crianças com 5 anos em sua maioria ainda faziam garatujas e/ou estavam tendo o primeiro contato com a escrita. Os objetivos das filmagens passaram a focar nas reformulações orais das crianças e da professora durante a construção do texto à medida que as crianças ditavam suas histórias, enquanto a professora escrevia. A atividade passou a ter três momentos: leitura realizada pela professora (no mínimo 10 histórias), de gênero discursivo; reconto e reescrita coletivo (professora escreva), escrita individual (escrita espontânea da criança de acordo com o nível de escrita – a professora ressignificava a escrita).

Para a elaboração do projeto de pesquisa que foi submetido ao Mestrado em Educação pelo PPGE em 2013, foram usados os dados do “Projeto Biografia: sou cidadão, tenho história”⁶⁸, trabalho pedagógico realizado em sala de aula, cujo texto base de investigação histórica e informativa para a escrita foi o Registro de Nascimento e os textos biográficos de autores dos contos lidos na sala. A proposta didática foi definida tomando como base a escrita colaborativa em que a professora deveria ser a escriba, enquanto as crianças narravam suas histórias biográficas. Filmei alguns episódios de forma amadora usando uma câmera fotográfica Sony e o celular, alguns vídeos ficaram muito ruins e não puderam ser usados, porque por falta de um adulto para auxiliar foram realizados pelas crianças.

De modo que selecionei um dos episódios para realizar uma breve análise que serviu para a elaboração do projeto de pesquisa. Levantei alguns questionamentos: como eram delineadas as condições didáticas para a proposta de escrita das biografias das crianças? Como as crianças respondiam às propostas de produção escrita apresentadas pela professora? Quais aspectos dessa atividade discursiva eram concretizados nos textos produtos da ação e, nesse processo, como as crianças se constituíam sujeitos de ideias, opiniões, saberes, valores e cultura capazes de elaborar um discurso coerente para construir suas biografias? As experiências com a escrita, de fato, possibilitaram que as crianças levantassem hipótese sobre o sistema de escrita?

⁶⁸ O referido projeto foi premiado em 1º lugar na categoria Ed. Infantil no Prêmio Construindo a Nação promovido pelo Sesi em 2012/2013.

4 FUNÇÕES DA RASURA NOS MANUSCRITOS DA DÍADE

4.1 Panorama quantitativo

Para este trabalho, nos detemos na análise dos manuscritos escolares⁶⁹ buscando identificar e classificar as quatro funções da rasura apontadas por Fabre (1986), que foram identificadas e classificadas nos manuscritos da díade. A maioria de rasuras encontradas nos manuscritos indica que houve uma preocupação maior, por parte das meninas, com marcas da norma ortográfica, principalmente, nos manuscritos em que Sofia tinha o domínio da caneta.

Ao analisar os manuscritos da díade é necessário estar atento ao fato de que eram recém-alfabetizadas e estavam com a idade de 6 e 7 anos. No entanto, perguntamos: Elas substituem um termo por ele mesmo, “preocupadas” em parte com a ortografia, e/ou estética? Quando suprimem um termo há indícios de “reflexão” com relação à semântica, coesão, coerência?

Resolvemos levantar essas questões porque achamos prematuro afirmar que tenham conscientemente feito essas reformulações, é provável que haja uma significativa demanda do “**discurso pedagógico**” (CALIL, 2004), haja vista, que há acentuada exigência nas práticas pedagógicas com ênfase na escrita correta das palavras, não obstante, apesar dos estudos sobre o uso de ortografia nas escritas de crianças iniciantes em suas experiências de escrita. Nos manuscritos aparecem vários erros ortográficos que não são notados e escritos em vários episódios. Nesse momento de escritura, ainda não é possível afirmar que haja um controle de reformulação consciente, se é que em algum momento o escritor, mesmo proficiente, tenha controle total sobre aquilo que escreve. (Grifos nossos).

O quadro seguinte foi organizado com a relação das histórias que foram escritas pela díade, considerando o título, a data, o nome de quem estava com a caneta no momento da escrita e o quantitativo das rasuras e suas funções. Para a contagem numeramos e marcamos com uma cor diferente para classificar as funções de rasura nos manuscritos, a saber, supressão, substituição, deslocamento e adição, para destaca-las evitando equívoco.

⁶⁹ Doravante, os manuscritos serão tratados de M- seguido do número corresponde ao texto na sequência do quadro.

FUNÇÕES DAS RASURAS NOS MANUSCRITOS DA DÍADE					
Nº	TÍTULOS DOS MANUSCRITOS	NÚMERO DE RASURAS POR CLASSIFICAÇÃO (FABRE, 1986)			
		SUPRES	SUBSTI	DESLOC	ADIÇÃO
M-01	<i>Por que a girafa tem pescoço longo?</i> (20/04) Sofia	7	1	3	-
M-02	<i>Por que o cachorro faz au au e o gato faz miau?</i> (23/04) Marília	10	2	2	1
M-03	<i>Por que os pássaros voam?</i> (03/05) Sofia	2	2	-	-
M-04	<i>Por que o coelho pula?</i> (07/05) Marília	1	4	1	-
M-05	<i>O fogo do vulcão</i> (14/05) Sofia	4	1	-	-
M-06	<i>Por que a galinha tem asas, mas não voa?</i> (21/05) Marília	2	5	-	-
M-07	<i>Por que a bruxa é má?</i> (28/05) Sofia	5	2	-	2
M-08	<i>Por que o esquilo gosta de nozes?</i> (04/06/) Marília	2	8	-	2
M-09	<i>Como surgiram as palavras?</i> (11/06) Sofia	1	-	3	-
M-10	<i>Por que o sol brilha?</i> (13/06) Marília	14	12	1	2
Total		48	37	10	7

Quadro – 1 elaborado a partir da análise dos dados.

Os dados nos permite observar que as rasuras ocorrem, semelhantemente, nos manuscritos escolares assim como nos manuscritos literários. Semelhante aos dados de Fabre (1986) há ocorrência maior no número de rasuras com relação ao número de supressão com um total de 48 ocorrências. Em segundo, vem a substituição com o total de 37 ocorrências, deslocamento 10 ocorrências e adição 7 ocorrências.

A contabilização das rasuras contidas nos manuscritos apontam para uma maior preocupação das meninas com relação ao erro ortográfico num total de 49, nos indicam que crianças recém alfabetizadas se preocupam com a escrita correta das palavras, ou que houve cobrança exacerbada sobre o cuidado com a escrita correta das palavras nas ações

pedagógicas; as rasuras borrões somam o total de 47, é possível que número esteja relacionado ao fato de que esse tipo de rasura mostra que quem escreve não quer deixar que decifrem o que foi apagado; as rasuras de ordem semântica somam o total de 5; as subscritas somam 7 rasuras e na margem da folha aparecem 2. As rasuras nos indicam que as meninas, apesar da pouca experiência com a escrita demonstram significativo grau de reflexão sobre o escrito.

Contudo, não podemos deixar de observar que na escola permeia com primazia o “discurso pedagógico”. Entendamos por “discurso” o termo adotado por Bakhtin (1992), como construção das relações sociais, que “se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. De modo que, o discurso é a unidade real da comunicação verbal, assim, a fala só existe na realidade dos enunciados dos indivíduos sujeitos do discurso.

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração (BAHKTIN, 1992, p.313).

O termo “discurso pedagógico” adotado nesta dissertação refere-se as vozes embutidas das ações pedagógicas que permeiam no/do contexto escolar e que influenciam as decisões dos estudantes. A cultura do micromundo escolar serve de inspiração, de modelo para direcionar e/ou conter o desenvolvimento criativo das crianças.

4.2 Funções da rasura em manuscritos da díade

A partir da observação de pontos de estranhamento marcado pela rasura em seis manuscritos da díade, delineamos caminhos para compreender a relação dos sujeitos submetidos aos efeitos do funcionamento da língua. Pela análise desses manuscritos, apresentados e comentados a seguir, constatou-se que os movimentos da rasura emergem para atendimento a diferentes funções, como apagamento e supressão de termos, reformulações de enunciados, resolução de conflitos gráficos, demandas de substituição pronominal e pontuação.

Nos chama a atenção o número de ocorrências de rasuras provenientes da reformulação por preocupação com escrita correta dos léxicos, esse é um dado importante em se tratando de produção escrita por escritores iniciantes. Não estaria nas estrelinhas a apelação pedagógica com relação à escrita correta das palavras, e por isso, a preocupação das meninas

em escrever corretamente, principalmente, Sofia? Esse dado, não nos estaria apontando que ainda permeia o discurso pedagógico sobre a relevância da ortografia nas séries iniciais?

4.2.1 Por que o esquilo gosta de nozes?- o atendimento às reformulações de um enunciado

Tomamos o manuscrito M-8: “Por que o esquilo gosta de nozes” para uma análise mais detalhada porque encontramos nele as quatro funções da rasura, bem como a supressão de um termo completo num possível retorno ao texto.

Na escrita da história inventada: “Por que o esquilo gosta de nozes” quem fez uso da caneta foi Marília, no entanto, em ação metodológica de escrita colaborativa é importante estar atento ao fato de que, apesar de Marília estar com a caneta na mão, não quer dizer que decidiu sozinha os enunciados, por isso escrevem respectivamente nas linhas 17 e 18, um enunciado com sucessivas rasuras de supressão que indicam pistas sobre o caminho percorrido pelas meninas para chegar ao enunciado definitivo. As supressões com rasuras borrões das palavras: **rasan**, **lebri**, **a**, **lebre**, **ela**, **fa**, **disxa**, **da**, culminando com a eliminação de todo enunciado, indicam uma reflexão atenciosa das meninas sobre o escrito?

Nos parece que o apagamento sucessivo ocorreu, a princípio, por questões da norma ortográfica na escrita de **rasan**, suprimida e logo substituída por **rasão**, não houve escuta para a escrita do léxico **razão** escrito com ‘S’, que passa tranquilamente só sendo eliminado depois junto ao enunciado. Podemos observar mais atentamente na transcrição diplomática e na figura ampliada do manuscrito a seguir:

1	Por que o esquilo gosta de nozes.
2	A muito tempe at-tempo atras o esquilo não
3	tinha casa nem comida, um dia o esquilo
4	tinha perguntado para o leão onde tinha tinha
5	uma casa com comida, ele disse eu
6	não sei se você pode mora com
7	migo o esquilo perguntou a lebre ela
8	disse que era mito perigoso mora em
9	baixo, entano ele viu uma ávori bem bonita
10	e é subiu para ver o que tinha 5dentro
11	dentro, tinha várias noses, água, cama
12	ele disse para todos os animais e

13	fautou um animal esoi animal
14	tentou matar e o esquilo mais mais
15	o esquilo entrou na sua casa e disse
16	para a lebre que tinha ido como visita.
17	lebre você tinha rasan rasão lebri a
18	<p style="text-align: right;">csentiu sozi</p> <p style="text-align: right;">nho</p> <p>quando a lebre saiu io o esquilo si eintiusosino</p> <p>lebre ela fo ficou com ele para disxe da</p>
19	no nova casa do esquilo. o esquilo nonen
20	mais sais da sua casa e é porisoo que
	o esquilo come nozes. fim.

Transcrição diplomática do texto: Por que o esquilo gosta de nozes?⁷⁰

Linha 2 – rasuras 1 e 2, substitui 1 ~~tenpe~~ 2 ~~at~~ por tempo atras;

Linha 4 – rasura 3, substitui 3 ~~tinha~~ por tinha; Linha 10 – rasuras 4 e 5, suprime 4 ~~■~~ acrescenta é; substitui 5 ~~dentro~~ por dentro;

Linha 14 – rasuras 6 e 7, suprime 6 ~~■~~ acrescenta o; substitui 7 ~~mais~~ por mais;

Linha 17 – rasuras 8, substitui 8 ~~rasan~~ por rasão; suprime 9 ~~lebri~~ e 10 ~~a~~;

Linha 18 – rasuras 11, 12 e 13, suprime 11 ~~fo~~ 12 ~~disxe~~ 13 ~~da~~;

Linhas 17, 18 – rasura 14, supressão dos enunciados:

~~lebre você tinha 8 rasan rasão 9 lebri 10 a~~

~~lebre ela 11 fo ficou com ele para 12 disxe 13 da~~

(adiciona) quando a lebre saiu o esquilo si sentiu sozinho

Linha 18 – rasuras 15 e 16, suprime 15 ~~io~~ adiciona o; substitui 16 ~~eintiusosino~~ por csentiu sozinho;

Linha 19 – rasura 17 suprime ~~do esquilo~~.

⁷⁰ As cópias dos manuscritos constam nos anexos.

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Marília e SofiaDINAMIZADORA manuelle DATA: 04/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o esquilo gosta de nozes.

A muito tempo de tempo atrás o esquilo não
 tinha casa nem comida, um dia o esquilo
 tinha perguntado para o leão onde ~~tem~~ tinha
 uma casa com comida, ele disse eu
 não sei se você pode fazer com
 mim o esquilo perguntou a leão da
 casa que era muito perigosa mas em
 baixo, então ele viu um tronco com brecha
 e entrou por lá e ele tinha ~~dentro~~
 dentro, tinha várias nozes, água e comida
 ele disse para todos os animais e
 contou um animal esse animal

tentou fazer o esquilo ~~mas~~ mais

o esquilo entrou em sua casa e disse

para o leão que tinha ido como visita.

~~ele não tinha comida nem água~~ ^{apresenta o pi-}
 quando a lebre saiu ~~o~~ o esquilo si ~~clandestino~~
~~destruiu a casa com ele~~ ^{no}

m. mas com o esquilo o esquilo nem

mais saiu da sua casa e é por isso que

o esquilo come nozes. fim.

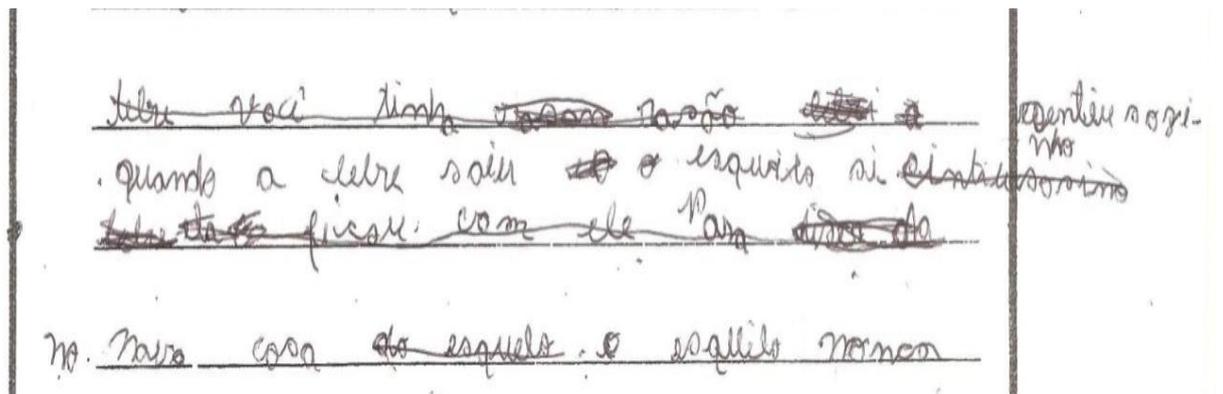
De acordo com a norma ortográfica, os sons anasalados de léxicos terminados em *M* e *N*, assim como o ~, permitem que haja a ocorrência desse tipo de erro. A construção eliminada: ~~lebre você tinha rasar rasão lebrí / lebre ela fa ficou com ele para disxe da,~~ – tem os termos pronominais de referência – você, ela, referentes a lebre que na construção dos enunciados ficam incoerentes. Morais (1998, p. 31) aponta três tipos de correspondências fonográficas regulares: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais.

- Regulares diretas – esse primeiro grupo de relações letra-som inclui as grafias: P, B, T, D, F e V .
- Regulares contextuais – nesse segundo grupo de relações letra-som, é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra o dígrafo deveria ser usada. Exemplos: A disputa entre R e RR; a escrita das vogais nasais que podem ser marcadas de cinco formas diferentes.
- Regulares morfológico-gramaticais – esse terceiro grupo de relações letra-som, a compreensão de regras da língua possibilita segurança ao escrever.

As vogais e os ditongos nasais fazem parte do segundo grupo e constituem grande dificuldade para escritores novatos, levando em conta que existem cinco formas de marcar a nasalidade na língua portuguesa: 1 – usando M no final da sílaba (**bambu**); 2 – usando N no final da sílaba (**banda**); 3 – usando o til (**manhã**); 4 – usando o dígrafo NH (**minha**); 5 – nasalização por contiguidade, a sílaba seguinte começa com consoante nasal (**cama**, **cana**).

É possível que a leitura do fragmento tenha provocado um estranhamento relativo à coerência, então, ela(elas) suprime(m) a expressão e faz uma rasura subscrita entre os enunciados eliminados, e, escreve(m) entre linhas construindo uma nova expressão dando sentido ao texto “quando a lebre saiu **io** o esquilo si ~~entiusosino~~.”

Observemos no fragmento do manuscrito a seguir as rasuras ocorridas no enunciado que provoca nas meninas um estranhamento, e, ao que nos parece refere-se à relação sintagmática na construção de sentidos.



Fragmento – 1

17	lebre você tinha rasan razão lebre a
18	sentiu sozinho quando a lebre saiu io o esquilo si eintiuosino lebre ela fa ficou com ele para disse da
19	no nova casa do esquilo. o esquilo nonen

Transcrição diplomática.

A leitura das orações provoca uma reflexão sobre a semântica, levando a supressão das orações: ~~lebre você tinha rasan razão lebre a~~ / ~~lebre ela fa ficou com ele para disse da~~. A supressão do enunciado nos permite inferir que houve reflexão sobre o escrito por parte das meninas, mesmo sendo escritoras novatas, pois elas adicionam entre as linhas a expressão: *quando a lebre saiu o esquilo si sentiu sozinho/ na nova casa* (fragmento sem as rasuras). Essa construção muda o sentido do texto deixando-o coerente. A escrita de *lebre* no início e final da frase, e, logo em seguida no início da frase seguinte provoca o estranhamento através da escuta, na primeira frase o sujeito evoca um enunciado que se refere ao desfecho anterior, “lebre você tinha razão lebre”, há o uso do discurso direto na terceira forma, *discurso indireto livre*⁷¹, que é a forma dos personagens se expressarem quando o narrador passa do discurso indireto para o direto sem usar nenhum verbo *dicendi* ou travessão. Na segunda frase “lebre ela ~~fa~~ ficou com ele para ~~desse da~~” é o narrador quem conta o fato, o uso do sujeito “lebre” seguido do pronome “ela”, mais o apagamento de “fa” para “ficou”, possivelmente, como diz Fabre ocorreu por antecipação por questões motoras, quando o sujeito não consegue

⁷¹ Heidi Strecker, Especial para Página 3 Pedagogia & Comunicação, filósofa e educadora.

controlar e coordenar as ações das mãos com o pensamento no momento de escrita, e por fim o apagamento de **desxe da** culmina com a supressão de todo o enunciado.

É possível que esse retorno ao que foi escrito tenha ocorrido devido ao fato de que fazia parte da metodologia prescrita no projeto de intervenção à orientação de leitura ao que foi escrito, pois geralmente, crianças recém-alfabetizadas não realizam a leitura simultânea ao que foi escrito na perspectiva de ouvinte. Porque elas se apropriaram do código linguístico necessitando das intervenções de um “outro” mais proficiente na produção escrita que possibilite criar caminhos para a construção de “zona de desenvolvimento proximal”⁷², de modo a torná-las capazes de fazer reflexões sobre a metaligagem como a regra ortográfica, a norma de pontuação, a sintaxe, mas também a elaboração de sentido do texto, o estilo, etc.

A intervenção da professora sobre o texto que as crianças escreviam, foi fundamental porque as colocou na posição de leitoras do próprio texto no momento real de escrita, o que possibilitou a escuta, o estranhamento, em que a supressão de uma sequência enunciativa desconectada de sentido deu lugar à adição de outra sequência em que a semântica se destaca no encadeamento sintagmático para atender ao enredo.

A aglutinação em **cintiusosino** nesse fragmento também é um interessante exemplo de releitura do escrito. A supressão da expressão seguida de um deslocamento sobreposto e marginal ocorreu por questão espacial e de regra ortográfica. Elas escrevem acima realizando uma correção ortográfica, separam as duas palavras em um movimento sintagmático, escrevem *centiu* com a letra *c*, depois adicionam a letra *s* sobre a letra *c*, em um movimento que consideramos ser metonímico. O termo fica “sentiu sozi-nho”. A separação de “sozi-nho” parece-nos que ocorreu por uma questão gráfica, pois não havia espaço na folha.

O erro que rompe com as duas regras orto(gráfico) é da ordem do valor⁷³ do signo na cadeia sintagmática. Para Saussure (1975), a relação sintagmática existe *in praesentia*, é composta por dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva, ao contrário, “a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual”. A língua se compõe de objetos reais, e, são deles e de suas relações que a Linguística se ocupa. As ideias e os sons são dois elementos de seu funcionamento. A ideia de pensamento não passa de uma massa amorfa, porque nada é distinto antes do aparecimento da língua. O signo não tem valor em si mesmo (SAUSSURE, 1975, p. 130).

Segundo este autor, o valor do signo é resultante da relação, no sintagma, com os significantes, o caráter de arbitrariedade (isto é, o fato de que a união entre significante e

⁷² Vigotisky (1978).

⁷³ Signo Saussure (1975).

significado é de “puro encontro”) somente ao signo. [...] “...os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia” (SAUSSURE, 1975, p. 84 apud CALIL & FELIPETO, 2008).

Nesse sentido entendemos que a relação das meninas com a língua, enquanto sujeitos ativos da linguagem estão submetidos às regras da própria língua. As rasuras ocorrem como elemento reflexivo sobre a escrita, de modo que é natural que alunos recém-alfabetizados façam a relação som e escrita numa tentativa de transcrever os sons da fala, infringindo o sistema ortográfico da língua, mas que dificilmente infringem o sistema gráfico de sua língua. Moreira e Pontecorvo (1996).

4.2.2 O fogo do vulcão – os conflitos gráficos e as demandas textuais

a) Similaridades gráficas e fonológicas

O manuscrito “O fogo do vucão” foi escrito tendo Sofia com o domínio da caneta, a reflexão com relação ao poder de decisão sobre o que vai ser escrito continua sendo sobre a alteridade porque combinam o que vão escrever e nem sempre quem está com a caneta escreve o que pensou e falou em alguns casos a decisão sobre o que vai para o papel é do (a) parceiro (a) que não está com a caneta.

Contudo é observável que Sofia rasura menos que Marília, e a maioria das rasuras estão relacionadas ao conflito com a escrita correta do léxico, mas há 19 léxicos com erro de ortografia que não são percebidos, então, apesar dos indícios, não poderíamos afirmar que ela retorna menos ao texto como leitora no momento de escrita, e que Marília participa menos quando não tem a caneta na mão porque cada sujeito tem suas singularidades no momento em que escreve.

Nesse manuscrito há 4 (quatro) rasuras riscadas, 3 (três) por supressão, e 1 (uma) por deslocamento. Na grafia de vucao, considerando-se a similaridade fonológica entre U e L, em determinados contextos, parece não haver concorrência entre as grafias “vucão grafia / conservada e vulcão / grafia correta”, de modo que a grafia de vucão permanece estabilizada, empregado no texto 6 vezes desde o título. Assim a não concorrência entre U e L permanece metonimicamente cristalizada.

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Sofia e Maria

DINAMIZADORA: Mariana

DATA: 14.05.2018

PRODUÇÃO DE TEXTO

O fogo do vulcão

A muito tempo atrás o vulcão não
 saía fogo, ~~mas~~ o vulcão estava
 com fome um homem jogou fogo vivo
 dentro do vulcão, aí ~~o~~ homem
 nunca mais tinha lá. Depois
 de muitos anos apareceram outros homens
 que eram maus, e na dita região
 os homens maus tinham jogado fogo
 no vulcão e o vulcão começou a
 saír fogo de tanto raiva que
 queimou os homens maus e o homem
 da bem começou a passar por lá

de novo e é por isso que o vulcão saía
 fogo.

O fogo do vucão	
1	A muito tempo atras o vucão não
2	Soutava fogo, um ho o vucão estava
3	com fome um homem jogou ligo lixo
4	dentro do vucão, ai os homem homem
5	nunca mais tinha ido lá. Depois
6	de muitos anos apareceu outros homens
7	que eram mauvados, e no dia seginte
8	os homens homoms tinha jogado fogo
9	No vucão e o vucão começou a
10	soutar fogo de tanta raiva que
11	queimou os homes maus e o homem
12	do bem começou a passar por lá
13	de novo e é poriso que o vucão souta
14	fogo.

Transcrição diplomática do manuscrito: *O fogo do vulcão*

b) As demandas textuais da narrativa

Das quatro rasuras presentes no texto de Sofia e Marília, apenas uma (na linha 3) está relacionada ao erro ortográfico, quando rasuram o termo LIGO, (talvez pela similaridade fonológica entre G e J), substituindo-o por LIXO.

As outras rasuras atendem a demandas textuais para atendimento aos referentes/referência da estrutura narrativa:

- na linha 2 - ~~um ho~~ o vucão – no trecho da narrativa, o tópico é o “vulcão” e não o “homem”;
- na linha 4- o ~~homem~~ homem – foi anunciado anteriormente tratar-se de “um homem” (no singular) e não de “os homens” (no plural). Além do atendimento à estrutura narrativa (indefinição/definição), há o atendimento à variação de número na formação do plural do termo “homem”.
- na linha 8 - ~~homens~~ homoms - no trecho da narrativa, o tópico é o termo “homoms” e não o “homem”.

Ao lermos atentamente as linhas 2 e 3 parece-nos que houve o apagamento devido ao enredo do texto, de modo que a hesitação quando da escrita “~~um ho~~”, possivelmente, a reflexão aconteceu com relação ao sentido, então elas interrompem a escrita do que

certamente seria “um homem...”. A supressão do fragmento “~~um ho~~ o vulcão estava” na linha 2 promoveu o deslocamento para a linha 3 “com fome um homem jogou ~~lixo~~ lixo”. O pouco uso de sinais de pontuação requer do leitor analista atenção com relação ao sentido do texto, por exemplo, a relação sintagmática ficaria assim “o vulcão estava com fome, um homem jogou lixo dentro do vulcão”. Esse apagamento pode ser explicado também pelo que Fabre (1986) chama de rasura por antecipação causada pelo “não controle motor” quando a mão não consegue acompanhar o pensamento no momento da escrita.

Com exceção da rasura do léxico “~~lixo~~” que foi suprimido para ser adicionado em seguida com o acréscimo de X – lixo, as outras rasuras estão relacionadas à palavra “homem” que aparece no contexto da história, em que o “homem bom” é o sujeito principal do enredo em contraposição a “homens maus”. O conflito aqui está relacionado entre a regra do uso do singular e do plural. O léxico ‘homem’ aparece no texto 8 vezes, além de uma tentativa fragmentada ‘*um ho...*’ quando o léxico aparece no singular ‘homem’ a escrita está correta e quando no plural ‘~~homens~~, homoms e homes’ com uma aparição correta e duas incorretas.

O conflito existente na escolha dos léxicos nos permite inferir que as rasuras neste manuscrito apresentam marcas singulares, e que as tentativas de escrita mostram que as meninas estão atreladas ao funcionamento da língua.

4.2.3 Por que a bruxa é má?- o atendimento à substituição pronominal e à pontuação

Na história “Por que a bruxa é má?”, há 9 (nove) rasuras, 8 supressões seguidas de 2 adições e 1 deslocamento por antecipação.

Abaixo segue o manuscrito para a apresentação na mesma lauda recortada a folha final e colada na primeira folha a sua transcrição diplomática.

Na linha 1 há uma supressão/deslocamento por antecipação comentada neste trabalho – *ten / tempo*. Nas linhas 4 (quatro) e 7 (sete) há um episódio respectivamente que analisamos como supressão/adição para atender ao léxico.

Na linha 4 a escrita de ~~fixa~~ é rasurada para atender a norma ortográfica, assim a supressão do léxico “~~fixa~~” ocorre por uma questão do significante já que não houve escuta para o léxico em si – ~~fixa~~ – na oração, “começou a ~~fixa~~ ficar do mal”, ~~fixa~~ torna-se um léxico com outro significado, como a escrita incorreta de *ficar*, ocorrendo o deslocamento para *ficar*. Na linha 7 o apagamento de ~~caiu~~ para logo em seguida escreverem caiu não deixa dúvidas que o deslocamento ocorreu para atender ao apelo à norma ortográfica.

O enunciado da linha 10 “a sair de perto ~~dela~~ dela e ela”, a rasura atende a referencial pronominal. O pronome *dela* tem como referencial *cauderão*, logo o apagamento aqui ocorreu para atender ao referente bruxa com a adição do pronome de referencial “*dela*”. O pronome anafórico tem a função de sujeito referencial e/ou substituto do termo “*bruxa*”.

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

/ / C R I A R E R E C R E A R

APRENDIZ: Sofia e milia

DINAMIZADORA: mmmm DATA: 28/05/2019

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a bruxa é má?

A muito tempo atrás a bruxa era
 boazinha, um dia a bruxa achou
 um paginão e comeu, de repente ela
 começou a ficar ficar do mal e
 fez um cauderão e botou o resto
 do paginão, no dia seguinte ela se
 caiu q' caiu dentro do cauderão e
 começou a ficar mais do mal
 e depois os amigos dela começaram
 a sair de perto dela e ela
 ficou bruxa que fez um Castelo
 com todas as coisas de bruxa

e ficou com magia e fez todos os
 amigos virarem sapo e os sapos
 disseram que tinham umas bruxas no
 mundo e é que por isso que a bruxa é
 má

Manuscrito 7 – Por que a bruxa é má? (frente e verso).

Por que a bruxa é má?	
1	A muito ten tempo atras a bruxa era
2	boazinha, um dia a bruxa achou
3	um pozinho e comeu, derepente ela
4	começou a fixa ficar do mal e
5	fez um cauderão e botou o resto
6	do pozinho, no dia seginte ela e
7	caiu e caiu dentro do cauderão e
8	começou a ficar mais an do mal
9	e depois t os amigos dela começaram
10	a sair de perto dele dela e ela
11	ficou brava que fez um castelo
12	com todas as coisas de bruxa
13	e ficou com magia e fez todos os
14	amigos virarem sapo e os sapos
15	disseram que tinha uma bruxa no
16	mundo e é que poriso que a bruxa e
17	má ?

Transcrição diplomática do manuscrito 7 – Por que a bruxa é má?

Fabre (1987), em outro trabalho intitulado “Reescrevendo o escrito: o caso de adições nos manuscritos escolares”, especificamente sobre as modificações a partir das adições, analisa um total de 150 manuscritos escolares de alunos dos cursos (CE1; CE2; CM1). Os esforços nesse trabalho foram direcionados para tratar das características específicas da enunciação escrita, limitando o estudo a certas adições de lexemas e de frases, o que segundo ela, as adições por reescrita

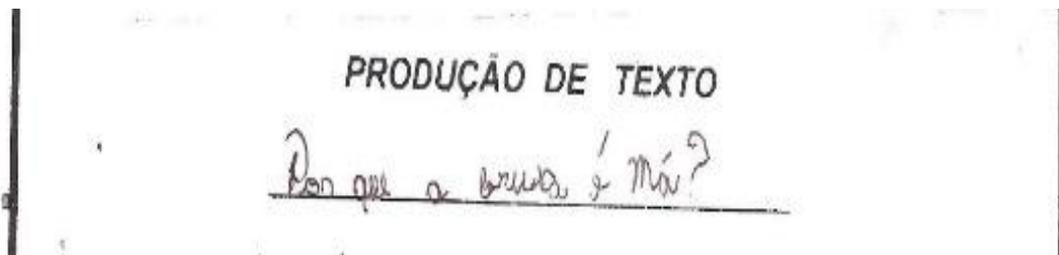
se desenvolvem durante os três anos da escola elementar considerando que a adição de uma palavra, para os alunos, se constitui um auxílio importante da redação do

texto e permite modificar o ato de referência, a coesão, o ponto de vista, que a adição de unidades discursivas corresponde a funcionamentos metalinguísticos e metadiscursivos” (FABRE, 1987, p. 1).

Nesse trabalho, Fabre também não detalha sobre as condições de produção textuais estabelecidas para os alunos desenvolverem a escrita, desconsiderando a situação, o processo de produção para escrituração, e silencia sobre as condições de produção de texto como, por exemplo, as interações e intervenções do professor sobre o texto do aluno nas propostas de produção “in locus”. Da forma como analisa os dados parece-nos que os alunos desenvolvem essas habilidades de reescrever o texto, naturalmente, sem a necessidade de intervenção de alguém mais proficiente, no caso de produção escolar, o professor, e/ou outro aluno quando escrevem juntos.

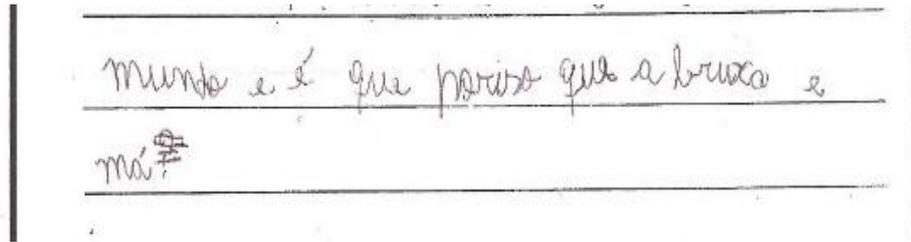
Retomando a análise do manuscrito escolar produzido por Sofia e Marília, destacamos o uso de pontuação no título desse gênero textual “conto etiológico”, como aparece o ponto de interrogação em alguns títulos com a marca interrogativa: “como surgiu...?” ou “por que ...? Usando como exemplo o próprio título do manuscrito “Por que a bruxa é má?”, a forma de arguição do título permite que seja produzido um enredo explicativo, exigindo um esforço discursivo das escritoras iniciantes. É na **memória discursiva** com outros enredos que elas encontram argumentos discursivos para produzir suas histórias.

Na escrita do título há uma pergunta que precisa ser respondida no desenrolar da narrativa com o uso do ponto de interrogação. Nessa fase de escolarização e de desenvolvimento de produção escrita as meninas já demonstram um conhecimento bastante elaborado sobre os aspectos discursivos do uso de sinais de pontuação no texto, haja vista que em todos os textos, tantos os escritos por Sofia quanto os escritos por Marília, há a presença de interrogação, ponto, exclamação, dois pontos, travessão e vírgula. Sendo que o ponto de interrogação aparece apenas nos títulos devido o apelo do gênero textual.



Fragmento 2

No final do texto há uma rasura que merece uma menção: no enunciado conclusivo “*e é que poriso que a bruxa é má?*” o apagamento ocorre, certamente, porque não se pode afirmar com uma interrogação. Então, a rasura ocorre no apagamento da parte superior gráfica do sinal de interrogação, e conserva-se o ponto como marca final do texto. Esse apagamento nos permite afirmar que a rasura só tem uma ação reflexiva por parte de quem escreve quando há uma escuta, conforme nos indica os fragmentos que se seguem, o título e o final.



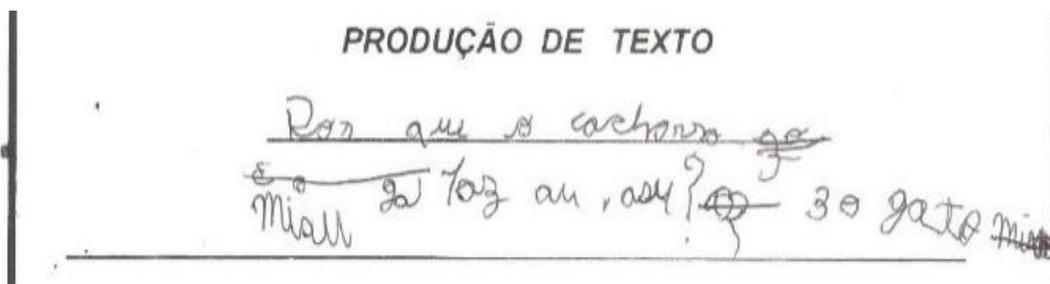
Fragmento 3

Esse movimento de rasura indica que o narrador após o desfecho discursivo do enredo achou necessário a conclusão evidenciada pelo ponto final. Escritores iniciantes, em geral não fazem muito uso desse recurso linguístico.

4.2.4 Por que o cachorro ~~fa~~ ~~E o~~ ga faz au, au? E o gato ~~miau~~ miau – O apagamento e supressão nas rasuras dos títulos

a) Por que o cachorro ~~fa~~ ~~E o~~ ga faz au, au? E o gato ~~miau~~ miau

Nos manuscritos escolares da dupla encontramos apagamentos em dois títulos por questão diferentes, na primeira produção “Por que o cachorro ~~fa~~ ~~E o~~ ga faz au, au? E o gato ~~miau~~, miau?”, classificamos essa função da rasura como ‘deslocamento de um enunciado fixo – por antecipação’, ou seja, o título tem uma função discursiva que estabelece relação com o enredo, mas é fixo em si mesmo, o diálogo com a narrativa está implícito.



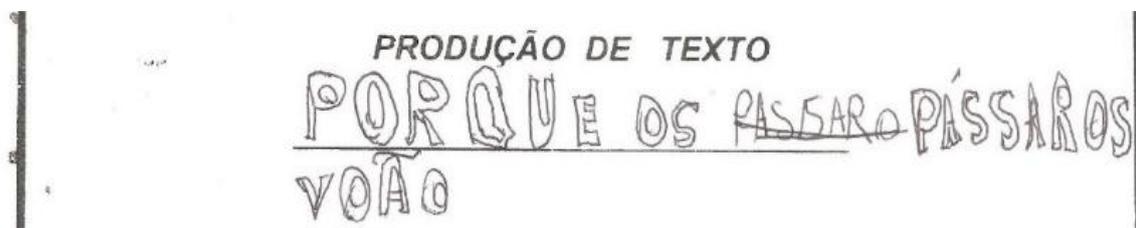
Fragmento 4

Quando escrevem a primeira parte do título – *Por que o cachorro ~~fa e o ga~~ faz au, au?* – o deslocamento ocorre pela antecipação gráfica. Ao escreverem, elas antecipam – ~~e o ga~~ – que faz parte do segundo enunciado do título. Houve desse modo, interrupção da escrita, então, elas apagam, acrescentam – faz au, au? – além de que o verbo fazer no presente está com a grafia incompleta “~~fa~~”.

Na segunda parte do título, há outra rasura de supressão na grafia do que seria o sinal de interrogação talvez, e mais um deslocamento para a outra na escrita de – ~~miau~~ – por decisão da disposição gráfica do espaço ou por causa da rasura borrão – miau – a escrita após o apagamento fica – *E o gato miau* – sem pontuação. A reescrita do título ficaria assim – Por que o cachorro faz au, au? E o gato miau – Consideramos que no episódio desse título houve duas supressões seguidas de deslocamento e uma supressão.

b) Por que os pássaros voão?

No segundo título – **POR QUE OS PASSAROS PÁSSAROS VOÃO** – o apagamento pode ter ocorrido por três motivos aparentes: primeiro – disposição gráfica no formato da escolha das letras em caixa alta dupla; segundo – ausência de acento gráfico agudo na letra a da primeira sílaba “passaro”; terceiro – concordância com a sintaxe. Contudo não houve escuta para a escrita – **voão** – que entra no grupo das regularidades ortográficas, a fonética de nasalização em – ão – representada com o uso do (til ~), atende a exigência sonora de nasalização.



Fragmento 5

Sobre o uso de pontuação pelas crianças recém-alfabetizadas, Ferreiro (1996), problematiza perguntando: “Quando começa o uso dos sinais de pontuação? Como conceitua a criança, essas pequenas marcas gráficas? No texto – Os limites do discurso: pontuação e organização textual – que compõe o livro, “Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas”, ela argumenta que a semelhança dos

sinais de pontuação com as letras e números gera nas crianças confusão quanto ao seu uso e/ou nomenclatura, e que a “distinção parece basear-se em critérios puramente gráficos”, elas sabem que não “são letras, mas vão com elas” chamando-os de “pontinhos”, “palitos”, “marcas”. Para Ferreiro, “um dos grandes problemas de conceituação consiste em compreender que, enquanto as letras estão aí para “dizer algo”, as marcas que as acompanham não “dizem” nada, são marcas silenciosas”, esse silêncio gera nas crianças um distanciamento, principalmente, porque o uso de sinais de pontuação nas séries iniciais ainda é muito elementar, reduzido ao uso do ponto final (FERREIRO, 1996, p. 123).

O surgimento das letras foi anterior ao surgimento dos sinais de pontuação, pois era função do leitor dar visibilidade ao texto escrito através da entonação da oralidade. As letras e os sinais de pontuações tem histórias diferentes no tempo e no espaço de uso impresso. A imprensa significou e normatizou o uso de sinais de pontuação nas publicações impressas, nesse sentido o papel normativo e normalizador dos editores foi fundamental para que os sinais de pontuação se tonassem essencial à escrita.

A escola sustentou uma visão aditiva de aquisição da escrita, seguindo a ordem de ensino que juntando letras se formam sílabas, depois palavras, seguidas de frases descontextualizadas para formar pequenos textos, “que não são textos, mas frases justaspostas”. De modo que, sem saber como ensinar os usos de sinais de pontuação, a escola segue o mesmo modelo de ensino da escrita, e, “matém dois discursos independentes ao tratar da função da pontuação: um para leitura e outro para escrita. [...]São dois discursos difíceis de conciliar, expressam de fato as duas principais teorias que têm sido defendida desde Antiguidade Clássica até os dias atuais” (FERREIRO, 1996, p. 125).

A análise do conjunto de manuscritos escolares produzidos pela díade permite-nos afirmar que elas apresentam um conhecimento significativo sobre o uso de sinais de pontuação, considerando que são recém alfabetizadas, buscam colocar a pontuação numa situação de marcador de sentido, mesmo que esse uso, nesse momento ainda seja pragmático (DAHLET, 1999). A aquisição da pontuação, assim como a aquisição da escrita são atividades complexas que estão interligadas na construção de sentido do discurso.

A pontuação é um marcador de sentido que se manifesta de duas maneiras, na superfície do texto e no nível sintático. Na primeira, “a hierarquização dos conteúdos de representação que se inicia na planificação e continua na micro-planificação”. Na segunda, “a pontuação tem a dupla função de segmentar e de ordenar o contínuo da escrita, nesse sentido, construir a sintaxe e o semantismo” (DAHLET, 1999).

No conjunto de textos das meninas observamos o uso do ponto final como marcador de acabamento do texto. Não há marcação de parágrafos, mas começam o texto com letra maiúscula. O gênero textual contos etiológicos, apesar de sua marca explicativa, tem um narrador que fica oculto, envolto em seu papel de descrever os fatos, não necessitando do uso expressivo dos sinais de pontuação, permitindo que haja pouco uso do discurso direto por um escritor principiante.

4.2.5 *Por que o sol brilha?*- os movimentos em diferentes funções da rasura

O manuscrito a seguir revela um significativo nível de letramento da díade. Ao escrever, as meninas usam vários componentes discursivos da língua como acentuação e pontuação que não serão comentados neste tópico. Apesar de o gênero textual “contos etiológicos” não permitir amplamente o uso do discurso reportado, elas conseguem inserir os personagens no discurso dialogal mesmo tendo a presença de um narrador do enredo.

A transcrição diplomática do manuscrito seguiu alguns critérios por ter em vários episódios de rasuras borrões que foram marcados com a cor cinza. As rasuras borrões que não puderam ser identificadas foram substituídas por x riscadas e marcadas com marrom, as rasuras sobrescritas entre linhas foram identificadas com sublinhado.

Por que o sol brilha.	
1	A muito tenat tempo atras o sol não brila
2	brilhava, um dia o dragano dragão pediu ao vucão
3	para emprestar um e poco do seu fogo, o dragão
4	disse para o vuca vucão, o vucão disse quele que
5	ele ia ficar sem fogo, o dragão maugriado efe foi e pegou
6	o fogo do vucão mais quando estava saindo pisou
7	no espinho e e e vucão disse bem alto – esse e o seu
8	castigo, ee gi o dragão gritou e saio e fogo
9	direta – mente dele até o sol o sol ficou felis
10	por esta brilhando de nov novo x i xxxx
11	xx xxx o dragão perguntou ao sol se
12	ele poderia devol e e devol devolver o fogo, o sol disse não por que
13	ele não podia sair de lá e o da dragão
14	ficou sem vos de tao auto que tava falando, quando o

15	dragão xxx teve sua vos de vouta ele voutou com
16	o seu seu fogo, eo dragão pediu a o sol
17	obrigado por ter min <u>min</u> dado um pouco do fogo, mais
18	o xx xxx sol esqueceu de colocar fogo no
19	vucão e foi joga <u>joga</u> jogar fogo no vucão e o vucão
20	ficou feliz. e e é poriso eu e que o sol brilha.
21	fim.

Transcrição dipomática do manuscrito escolar: Porque o sol brilha?

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Mariana e Sofia

DINAMIZADORA: Monuella DATA: 13/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque o sol brilha.

É muito tempo atrás o sol não
 brilhava, um dia o dragão
 tom emprestado um pouco do seu fogo, o dragão
 disse para a vucão, a vucão disse que
 ele ia dar um fogo, o dragão agradeceu e ficou
 o fogo da vucão mas quando estava a brilhar
 no céu a vucão disse um olá - para o sol
 e o sol ficou feliz, o dragão contou a vucão
 disse - muito obrigado ao sol o sol ficou feliz
 com esta brincadeira de ~~isso~~ ~~isso~~
~~isso~~ o dragão perguntou ao sol se
 ele poderia ~~isso~~ o sol disse não não que

ele não podia sei de lá e o dragão
 ficou sem ver de novo até que estava falando, quando
 o dragão ~~isso~~ sua voz de vouta de vouta com
 o seu seu fogo, eo dragão pediu a o sol
 obrigado por ter ^{min} ~~min~~ dado um pouco do fogo, mais
 e ~~isso~~ ~~isso~~ sol esqueceu de colocar fogo no
 vucão e foi ~~joga~~ jogar fogo no vucão e o vucão
 ficou feliz. e e é poriso ~~eu~~ e que o sol brilha.
 fim.

Manuscrito 10: Por que o sol brilha? Consta nos anexos.

Nesse episódio, Marília quem estava de posse da caneta, em seus manuscritos há supressões com rasura borrão, algumas, com o aumento do *zoom* nos permitiram resgatar o que estava por baixo do borrão. Na linha 1 – há a aglutinação da primeira sílaba das palavras “*tenat*”, que pode ser classificada por supressão seguida de deslocamento. Esse movimento parece-nos que ocorreu devido a “antecipação por falta de coordenação entre tempo de grafia e pensamento” Fabre (1986), no entanto, “tempo atrás” é uma expressão que já estava estabilizada para o início da história, o apagamento aconteceu pela escrita de “N” no lugar de “M” colado a “at”, de modo que o deslocamento da expressão com a adição das sílabas que compõem cada léxico – tempo atrás – revela que houve aqui três movimentos de função da rasura, uma supressão e deslocamento com adição.

Ainda na mesma linha há outra rasura supressão e deslocamento para a linha 2 referente ao léxico – ~~brila~~ – para ‘*brilhava*’, a segunda sílaba faltou o ‘h’, logo foi necessário o pagamento do léxico com erro de ortografia para ser escrito na linha seguinte corretamente e sem corte de separação. Que também tem uma supressão seguido de substituição na mesma linha ao lado da rasura borrão – ~~dragano~~ para dragão – o apagamento em rasura borrão parece-nos que ocorreu para encobrir o léxico com erro na escrita, mas ao mesmo tempo temos novamente o conflito com sílabas que representam fonemas nasais.

Nas linhas seguintes de 4 até a 20, há várias supressões para a atender ao léxico – ~~vuca~~ / *vucão*, ~~quele/que, efoi/foi e, e e e, eo gi, e, x i xxxx, xx xxx~~. Destamos três rasuras borrões que estão sobrepostas entre linhas – 1ª ~~devo~~ e ~~e~~ *devo* *devolver o fogo*, possivelmente, ocorreu devido a questão da grafia incompleta “~~devo~~e”, então elas apagam e escrevem a mesma palavra acima, sendo que na terceira tentativa acrescentam a sílaba final e completam a expressão “*devolver o fogo*”; 2ª ~~xxx~~ *teve* não é possível saber o que estava em baixo do borrão, elas escrevem acima “*teve*”; na 3ª rasura sobreposta – ~~min~~ / *min* – confusão com sílaba de fonema nasal, mas aqui o “equivoco”, quando o escritor decide em suprimir o termo correto pelo errado (FELIPETO, 2008).

Na linha 9 na escrita de “*direta-mente*” a separação dos termos parece estar ligada à estrutura de palavras substantivas compostas que são separadas por hífen. As duas palavras dão conta por si só do significante, *pois, direta* é ligada pelo sufixo *mente* formando a locução diretamente. Apesar do equivoco, no uso do travessão as meninas demonstram uma submissão à Língua, enquanto sujeito a mercê da linguagem, (FELIPETO; LOPES, 2012).

Com efeito, compreendendo a aquisição da metalinguagem para além da aprendizagem por progressão/desenvolvimento, mas que está submetida à própria linguagem. Podemos entender a aquisição da metalinguagem como mudanças de posição, no sentido de que toda atividade linguística está submetida à língua e pode ser explicada pelos processos metafóricos e metonímicos Lemos, (1992; 1995; 1999).

Comparando os manuscritos das duas meninas enquanto escreventes, parece-nos que Marília fez mais rasuras que Sofia, conforme o quadro quantitativo que classifica as rasuras de acordo com suas funções. A maioria das rasuras feitas por Sofia foi de ordem ortográfica, algumas apresentando marca de equívoco⁷⁴ (CALIL, 1998; FELIPETO 2008). Os dados foram analisados tendo como princípio norteador os estudos de Fabre sobre as funções da rasura e pelos processos metafóricos e metonímicos, segundo Lemos, (1992; 1995; 1999) sendo incorporado à aquisição da escrita.

No longo percurso de apropriação de aquisição da linguagem escrita, Marília e Sofia se deparam com os novos desafios das regras da metalinguagem. Logo, necessitaram da intervenção do “outro” (professor) para chegar à terceira posição com “autonomia”,⁷⁵ quando serão capazes de refletir sobre a linguagem, contudo, estando submetidas às instâncias do funcionamento linguístico. Porque “o sujeito não se separa da língua, e, por isso mesmo não tem controle sobre sua escrita. Submetido ao movimento do significante, o sujeito revela-se ocupando diferentes posições na linguagem” (FARIA, 1997, p. 132).

Assim como na fala, a criança precisa da presença do falante proficiente como interprete de seu discurso, até que ela mesma seja capaz de “comandar” seu próprio discurso, seja oral e/ou escrito, contudo esse comando será sempre submetido à língua, pois quanto mais consciente da noção de língua, mais submetido a ela (FELIPETO, 2008).

⁷⁴ Equívoco o escrevente rasura a escrita correta e escreve ortograficamente errado.

⁷⁵ A *autonomia* e a *apropriação* são, às avessas, insígnias da entrada mesma do sujeito no Simbólico. Felipeto & Lopes (2012).

CONCLUSÕES

Considerando os estudos realizados pelos pesquisadores, nos quais, nos apoiamos para fundamentar este trabalho, podemos afirmar que os estudos resultantes das pesquisas da Crítica Genética realizados por Grésillon (1994), Willemart (1986), De Biasi (2010) foram fundamentais para combater a ideia de que a escrita é fruto de criação natural sem esforço, pura inspiração momentânea submissa a um gênio criador. O acesso aos acervos de manuscritos, coletados por esses pesquisadores, permitiu que fossem revelados momentos de excitação, as pausas, o espaço/tempo e os apagamentos marcados pela rasura foram revelados a partir da divulgação dos “manuscritos literários” de escritores consagrados. Esses estudos defendem que escrever é uma atividade altamente intelectual, que exige treino e dedicação do sujeito que se propõe a escrever, e, que a rasura é um fenômeno do processo de escritura que revela” a singularidade do escritor.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Fabre (1986) ao tomar como ponto de partida os estudos da Crítica Genética para investigar as funções da rasura em rascunhos de alunos em produção de escrita em sala de aula, serviu de inspiração para outros pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos a partir da escrita de alunos em demanda escolar, nos quais colocou em evidência o estranhamento marcado pela rasura nos manuscritos escolares e delineou caminhos para compreender a relação dos sujeitos submetidos aos efeitos da língua, a exemplo de Calil (1997); Felipeto (2008); Lopes (2005). Assim as considerações levantadas neste trabalho foram embasadas a partir dos estudos desses autores, não como uma reflexão final, uma vez que esse tema permite muitos debates que não se esgotam devido a sua complexidade, tendo em vista a heterogeneidade dos sujeitos enquanto estruturados e submetidos pela linguagem.

A análise desenvolvida nessa pesquisa, pressupõe que a díade, mesmo em fase inicial da aquisição da escrita, elaborou significativas reformulações metalinguísticas, enquanto escrevia. Os episódios em que as rasuras ocorreram deixaram pistas determinantes para a investigação, análise e considerações elaboradas neste trabalho. A singularidade das meninas, apesar de escreverem juntas, foi evidenciada nos episódios em que as rasuras ocorreram, e, nos sinalisaram que a díade ao rasurar/reformular estava submetida a ordem própria da língua, Saussure (1997), revelando a ação reflexiva do scriptor, no sentido de retorno ao que foi escrito, relativizando sujeito, linguagem e sentido.

Conforme Felipeto (2008) afirma que o movimento de reformulação da linguagem pelo scriptor deixa marcas de sua singularidade, que só é observado pelo olhar atento do pesquisador. Foi necessário um olhar cuidadoso ao analisar o corpus composto pelos dez manuscritos, haja vista, que é difícil e/ou certamente, impossível inferir de forma concisa o que o scripteur pensou ou porque resolveu mudar determinado termo, sem que se tenha acesso ao processo como um todo. Mormente, destacamos como relevante a metodologia de escrita colaborativa com a utilização de gravação de vídeo, adotada pelos pesquisadores do LAME, pois permite que os episódios sejam revisitados sempre que se fizer necessário.

Considerando uma breve reflexão sobre a consigna empregada pela professora para que as díades escrevessem histórias inventadas do gênero contos etiológicos, mas que primeiro deveriam combinar o que escrever e qual título dariam à história, permite-nos comentar que o objetivo proposto pela professora foi alcançado, pois todas as díades conseguiram produzir histórias originais. O comando teve clareza e delimitou o que as díades deveriam realizar, de modo que elas demonstraram autonomia em suas produções textuais, em consonância com o que Fradet (2006) diz que a consigna é um texto que precisa ser compreendido e interpretado pelos alunos durante o processo de escritura, por isso, a importância de que a consigna elaborada pelo professor seja clara e objetiva. No entanto, considerando o tempo de produção do projeto didático, foi realizado um trabalho exaustivo de leitura e escrita para e com crianças ainda tão pequenas.

Destacamos também a metodologia desenvolvida em sala de aula, de chamar a atenção para o “sujeito escritor” e o “sujeito leitor”, em processo de escritura em ato porque sendo característico de crianças recém alfabetizadas não retornarem ao que foi escrito, muitas reformulações só foram possíveis devido ao fato de que a leitura de retorno ao escrito, fazia parte da consigna e da proposta metodológica. Nesse sentido, a intervenção do professor sobre o texto que o aluno iniciante em aquisição da linguagem escrita, é fundamental no sentido de orientá-lo para ler o que escreveu como ouvinte. Essa ação permitirá ao escritor novo realizar operações de ordem metalinguística, como a elaboração de sentido do texto, regras ortográficas, sintaxe e à pontuação, etc. (FELIPETO, 2012). (Grifos nossos).

Os dados mostram que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham um papel fundamental. No entanto, pelas observações da relação rasura/textualidade, pode-se ver que os movimentos de rasura emergem não só para a resolução de conflitos gráficos, mas para atendimento a diferentes

funções textuais, como apagamento e supressão de termos, reformulações do enunciado, demandas da estrutura narrativa, referenciação e pontuação.

As rasuras apontam para um desvelamento do processo de elaboração do texto. Desde o momento em que é proposto que cada dupla combine um título e uma história de gênero conto etiológico para escrever. Pensar em título sugestivo e em um enredo ao mesmo tempo é uma tarefa que exige certo grau de experiência de escrita, atividade que as crianças estavam acostumadas a fazer na escola, apesar da tenra idade.

As rasuras revelam a singularidade do scripteur, sua excitação, sua frustração, seu diálogo com o texto.

A partir da preservação das marcas da rasura, em vez do seu tradicional apagamento, pode-se refletir sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua.

O entendimento desse processo pelo professor do ensino fundamental parece constituir uma ferramenta indispensável tanto para a análise de erros, como para a intervenção pedagógica.

Constatando-se que os movimentos da rasura emergem para atendimento a diferentes funções, como apagamento e supressão de termos, reformulações de enunciados, resolução de conflitos gráficos, demandas de substituição pronominal e pontuação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BIASI, Pierre-Marc. A genética dos textos. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CALIL, Eduardo. O que é a escuta no funcionamento da rasura. REVISTA LEITURA, v. 20, p. 27-39, 1997.

_____, Eduardo. Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

_____, Eduardo. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. Leitura. Teoria & Prática (Campinas), Campinas (SP), v. 36, p. 53-57, 2000.

_____, Eduardo. Rasura oral e autonomia no processo de escritura. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 207-221, 2004.

_____, Eduardo. Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008.

_____, Eduardo. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de seis anos. In: Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX). España. Ediciones Trea, S. L. 2008.

CALIL, Eduardo.; FELIPETO, Cristina. Singularidade do erro ortográfico nas manifestações d'língua. Estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, nº 25, 118-137. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v13n25/a08v1325.pdf>> Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

CALIL, Eduardo; LOPES, Adna de Almeida; FELIPETO, Cristina. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil - os novos caminhos”. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 137-155, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a09v32n1.pdf>> acesso em 09 de fevereiro de 2014.

DAHLET, Véronique. Aquisição das línguas e pesquisas em pontuação. Tradução: Cristina Casadei Pietraróia. Linha d'Água, n. 14, p. 75-85, junho 1999.

DUFOUR, Dany-Robert. A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

_____. Os mistérios da Trindade. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cors préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée* (E.L.A), n.62, p.59-79, 1986.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker. Nas letras das canções: a relação oralidade-escrita. Maceió, EDUFAL; Recife: EDUFPE, 1997.

FELIPETO, Cristina. Rasura e equívoco: no processo de escritura em sala de aula. Londrina: EDUEL, 2008.

FELIPETO, Cristina; LOPES, Adna de Almeida. Posições Singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Alfa, São Paulo, 56 (2): 653-671, 2012.

FERREIRO, Emilia. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. Orgs. FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadjan Ribeiro; HIDALGO, Isabel Garcia. Editora: Ática. São Paulo. 1996.

FRADET, Marie-Françoise. Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6e. In. PLANE, Sylvie et FRANÇOIS, Frédéric. (Orgs.) La fiction et son écriture. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris, Repères, 33, 2006.

GAULMYN, M. M; BOUCHARD, R; RABATEL, Alain. Le Processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix. Paris, 1998.

GONÇALVES, Elisa. Pereira. Iniciação à pesquisa científica. 2 ed. Campinas: Alínea. 2001.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns Pontos sobre a História da Crítica Genética. Estudos Avançados, Artigos assinados, 1991.

_____, Almuth. Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

_____, Almuth. Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGES, 2007.

_____, Almuth. Devagar obras. In: ZULAR, R. (Org.) Criação em Processo: ensaios da crítica genética. S. Paulo. Editora: Iluminuras, 2002.

LEMOS, Claudia de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de hoje*, Porto Alegre, PUC, n. 4, 1995.

_____, Claudia de. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22: 149-152, jan./jun. 1992.

_____, Claudia de. *Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação*. Texto apresentado no Congresso Internacional sobre Desenvolvimento Humano: Abordagens Histórico-Culturais. Universidade de São Marcos, setembro de 1999.

_____, Claudia de. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. In: SIMPÓSIO THE TRENTO LECTURES AND WORKSHOP ON METAPHOR AND ANALOGU, 1997, em Trento, Itália. São Paulo, 1997, p. 1 - 16.

_____, Claudia de. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS HISTÓRICOS CULTURAIS, Anais... 1999^a, p. 1 - 20.

_____, Claudia de. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem. In: PESQUISA CIENTÍFICA, 1999, São Paulo. Relatório Científico apresentado ao CNPq. São Paulo, p. 1999b, p. 1-27.

_____, Claudia de. O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição de linguagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PRAGMÁTICA, 7., 2000, Budapeste. Hungria, [s.d.], São Paulo. p. 1 - 19.

_____, Claudia de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, v. 42, p.41-69, 2002.

LOPES, Adna de Almeida. A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas. 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. IN: Texto & Ensino. Org. SILVA, Elisabeth Ramos da. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: Fala e escrita. Orgs. MARCUSCHI, Luis Antônio; DIONÍZIO, Angela Paiva. 1ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e ensino. Orgs. DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna. Rachel BEZERRA, Maria Auxiliadora. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2002.

MOREIRA, Nadja Ribeiro. e PONTECORVO, Clotilde. Chapeuzinho/Cappuccetto: as variações gráficas e a norma Ortográfica. In: Ferreiro, E. et al. Chapeuzinho vermelho aprende a escrever - estudos comparativos psicolingüísticos em três línguas. São Paulo, Ática, 1996, p.76-122.

PLANE, Sylvie et FRANÇOIS, Frédéric. (Orgs.) La fiction et son écriture. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris, Repères, 33, 2006.

PLANE, Sylvie. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, Jacqueline; COLIN, Didier. (Ed.). *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2006. p.33-54.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística Geral. Cultrix, São Paulo: 1975.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação – ANPED, no 11. 5-16. 1999

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Antonio Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma. Por trás das letras. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1992. (Material de apoio a uma série de vídeos com o mesmo título).

STRECKER, Heidi. Discurso direto e indireto: as falas de um personagem. Especial para Página 3 Pedagogia & Comunicação, 05/10/2007. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/discurso-direto-e-indireto-as-falas-de-um-personagem.htm>> Acesso em 10 de julho de 2015.

Organização do Ensino na França – Manual do Estudante Brasileiro na França. Disponível em: < <http://www.apebfr.org/interno/manualapeb/html/c578.htm> > Acesso em 22 de setembro de 2015.

ANEXOS

APRENDIZ: Sofia e marília.DINAMIZADORA: Manuella.DATA: 20/10/2013

PRODUÇÃO DE TEXTO

porque a girafa tem o pescoço longo

A muito tempo atrás uma girafa que
que não tinha pescoço porcoço que ~~depois~~
de repente apareceu uma cobra grande
que estava passando por perto da girafa a gira-
fa não gostou, a cobra começou de ~~passo~~
a passar toda vez lá e foi falar
com a girafa e ~~viraram~~ amigos
de repente a cobra tinha uma irmã
que não gostava dela e passou por perto
e ~~disse~~ que a cobra disse que ia ~~com~~
competir, a girafa não queria ~~a~~ competir
mas a cobra empalhou e a girafa não

gostou disso e ficou com raiva da cobra
~~e~~ a girafa pisou na cobra e ingeriu
~~e~~ a cobra ficou em pé e o pedaço da
girafa foi crescendo e percebeu que a girafa tem
o pedaço longo.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 2

APRENDIZ: marilia e sofiaDINAMIZADORA: manuelleDATA: 23/04/2022

PRODUÇÃO DE TEXTO

~~Por que o cachorro~~
~~é o~~ Miau ~~faz au, au?~~ ~~o~~ 30 gato ~~Miau~~

→ em uma vez o gato e o
 cachorro não falavam eles
 um amigo e eles queriam
~~amizade~~ ~~o~~ fazer amizade com
 os cachorros de outro lugar. ~~o~~ gato ~~o~~ queri ~~to~~ amizade
~~que~~ ~~o~~ cachorro não queria fazer
 amizade com o gato e começaram
 a briga eles começaram a
 falar di ~~ta~~ ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ briga
 e ficou falando mais
 alto ainda e ligaram língua de fronte

1 comer o ran a3 pala au, ay

o cachorro e o gato miau

mia.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 3

APRENDIZ: Sofia e MatiasDINAMIZADORA EtienneDATA: 03/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

PORQUE OS PASSAROS PÁSSAROS
VOÃO

A muito tempo atras os passaros não
 voavam, ~~de repente~~ de repente eles sou-
 beram que ia ter uma guerra e foram
 para lá, depois perderam a guerra e
 os animais maiores jogaram tão
 forte os passaros que foram parar no
 na areia, de repente começou a ventar
 tão forte que se ~~seguir~~ seguiraram pi-
 rram em uma folha que foram parar no
 céu com suas folhas e lá eles encon-
 traram um pé magico ~~se~~ eles ficaram

com asas e conseguiram ganhar dos crimi-
is maiores e p + é preciso que os passaros
usam.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 4

APRENDIZ: marília e sofiaDINAMIZADORA: stieneDATA: 07/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o Coelho Pula

Há muito tempo atrás o coelho tinha
 pernas curtas, um dia apareceu um
 homem que pediu para fazer uma
 perna magra e ficou com pernas
 longas e o coelho perguntou para todos
 os animais da floresta como ele podia
 andar ninguém sabia e o leão
 sorriu e disse e disse para o
 coelho para pular em vez de
 andar e o coelho
 aprendeu a pular e assim é
 porque que o coelho tem pernas

longos.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 5

APRENDIZ: Sofia e Maria

DINAMIZADORA: Mariana

DATA: 14/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

O fogo do urucão

A muito tempo atrás o urucão não
 saía fogo, ~~mas~~ o urucão estava
 com fome um homem jogou fogo lá
 dentro do urucão, aí ~~o~~ homem
 nunca mais tinha lá. Depois
 de muitos anos apareceu outros homens
 que eram maus, e no dia seguinte
 os ~~homens~~ homens tinham jogado fogo
 no urucão e o urucão começou a
 sair fogo de tanta raiva que
 queimou os homens maus e o homem
 do bem começou a passar por lá.

de nós e é preciso que a missão tenha
fogo.

APRENDIZ: Márcia e SofiaDINAMIZADORA: MárciaDATA: 24/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a galinha tem asas mais
não voa?

A muito tempo atrás a galinha não podia voar
ela mais ela quisera ela viu duas folhas molhadas
que seriam como asas ela ~~colocou~~ colocou no
seu corpo ela foi perguntar a o leão
leão como eu posso voar ele disse que ela não
pode bater as asas, ela ficou triste e começou
a chorar foi perguntar a o leão disse
para saber se ela já podia voar ele disse que
não tinha aprendido ainda ela ficou triste
porque não ~~foi~~ sabia saber bater as asas
e é porque que a galinha tem asas mais não
voa.

APRENDIZ: Sofia, e MúliaDINAMIZADORA ManuelaDATA: 28/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a bruxa é má?

A muito tempo atrás a bruxa era
 boazinha, um dia a bruxa achou
 um paginho e comeu, de repente ela
 começou a ficar ficar do mal e
 fez um caldeirão e botou o resto
 do paginho, no dia seguinte ela
 caiu q caiu dentro do Caldeirão e
 começou a ficar mais do mal
 e depois os amigos dela começaram
 a sair de perto dela e ela
 ficou brava que fez um Castelo
 com todas as coisas de bruxa

e ficou com magia e fez todos os
amigos virarem sapo e os sapos
diziam que tinha uma bruxa no
mundo e é que por isso que a bruxa é
má. ~~#~~

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 8

APRENDIZ: Marilisa e SofiaDINAMIZADORA: ManuelleDATA: 04/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o esquilo gosta de nozes.

A muito ~~tempo~~ ~~at~~ tempo atrás o esquilo não
 tinha casa nem comida, um dia o esquilo
 tinha perguntado para o leão onde ~~tinha~~ tinha
 uma casa com comida, ele disse eu
 não sei se você pode morar com
 mim o esquilo perguntou a lebre ela
 disse que era muito perigoso mas em
 baixo, então ele viu um arvore bem bonita
 e subiu para ver o que tinha ~~tinha~~
 dentro, tinha varias nozes, água e comida
 ele disse para todos os animais e
 falou um animal esse animal

tentou morder ~~o~~ o esquilo ~~mas~~ mais

o esquilo entrou em sua toca e disse

para a lebre que tinha ido como visita.

~~lebre você não tem nada ~~de~~ a~~

quando a lebre saiu ~~o~~ o esquilo se sentiu ~~de~~ <sup>agente no gr-
no</sup> ~~de~~ ^{corrimo}
~~lebre não fique com ele para ~~de~~ de~~

no. Não corra de esquilo. o esquilo nem

mais saiu de sua toca e é por isso que

o esquilo come nozes firm.

[Empty lined area for writing]

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 9

APRENDIZ: Sofia e MatheusDINAMIZADORA: ManuelleDATA: 11, 06 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Como surgiram as palavras

Há muito tempo atrás existiam
 tipos de macacos e há um mestre,
 que se ele ~~se~~ sabia falar, e ele
 nunca esperava os macacos. Um dia
 os macacos estavam comendo
 pela ~~1ª~~ vez, o mestre mandou
 eles fazerem uma escola mas
 eles não sabiam o que era escola,
 então um homem foi ensinar o que
 era escola, então quando ele
 ensinou o que era escola ele
 disse - vocês macacos não aprender

Na escola, depois quando eles aprenderam
várias línguas ~~o~~ eles derão uma
lição no rei, mas depois o rei deu
outra lição para eles para que
eles parassem de dar lição no rei
porque o professor não tinha ido
mas nunca para escola, o rei
ensinou uma nova língua que
era a língua dos ~~macacos~~ macacos
e outras línguas que eram dos
humanos. e é por isso que surgiram
as línguas.

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

MANUSCRITO - 10

APRENDIZ: Marília e SofiaDINAMIZADORA MonuellaDATA: 13/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Parque e sua bilha.

É muito ~~tempo~~ tempo atrás o rei não ~~teve~~
 bilhara, um dia o ~~dragão~~ dragão levou as ~~ruínas~~
 para impertar um ~~o~~ do seu fogo, o dragão
 disse para o ~~seu~~ ruínas, o ruínas disse ~~que~~ que
 ele ia ficar sem fogo, o dragão ~~se~~ ^{foi} e levou
 o fogo da ruínas mais quando estava saindo ~~do~~
 no ~~espírito~~ ^{de} ruínas ~~disse~~ bem alto - esse é o meu
 castigo, ~~o~~ ~~o~~ o dragão ~~gritou~~ e saiu ~~o~~ fogo
~~disse~~ - muito dele até o rei o rei ficou feliz
 com esta bilhara de ~~de~~ ruínas, ~~o~~
~~o~~ ~~o~~ o dragão ~~perguntou~~ o o rei se
^{deveria o fogo}
 ele poderia ~~deveria~~ ~~o~~ o rei ~~disse~~ não rei que

ele não podia sair de lá e o ~~do~~ dragão

ficou sem ver de novo auto que tinha ganhado, quando

dragão ~~teu~~ sua var de Vouta de Vouta com

o ~~do~~ seu jogo, o dragão pediu a o sol

obrigada por te ^{min} ~~min~~ dado um pouco do jogo, mais

o ~~do~~ ~~do~~ sol esqueceu de colocar jogo no

vaca e foi ~~do~~ jogar jogo no vaca e o vaca

ficou feliz e é bonito ~~do~~ ~~do~~ que o sol tinha

fim.