

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

JIMMY CARTER ARAÚJO DE MENDONÇA

**A TIPOLOGIA DAS RASURAS EM PRÁTICAS
DE ESCRITA COLABORATIVA DE CONTOS NARRADOS**

Maceió
2015

JIMMY CARTER ARAÚJO DE MENDONÇA

**A TIPOLOGIA DAS RASURAS EM PRÁTICAS
DE ESCRITA COLABORATIVA DE CONTOS NARRADOS**

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 Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Felipeto

Maceió
2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

M539t Mendonça, Jimmy Carter Araújo de.
A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados / Jimmy Carter Araújo de Mendonça. – 2015.
85 f.: il.

Orientadora: Sônia Cristina Simões Felipeto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 57-59.
Apêndices: f. 60-67.
Anexos: f. 68-85.

1. Manuscrito escolar - Elaboração. 2. Escrita colaborativa. 3. Tipos de rasuras. 4. Produção textual – Alunos. I. Título.

CDU: 372.41/45

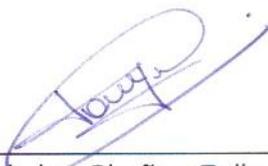
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados

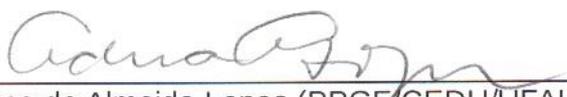
JIMMY CARTER ARAÚJO DE MENDONÇA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de março de 2015.

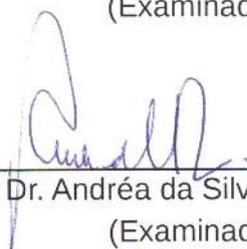
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



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



Prof. Dr. Andréa da Silva Pereira (PPGLL/UFAL)
(Examinador Externo)

Dedico este trabalho a Deus,
que me deu a vida e oportunidades de estudar e crescer.

Obrigado, Senhor!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Geraldo e Mariêta, pelo apoio nos estudos desde a tenra idade, e aos meus irmãos Sammy, Sônia, Kelle e Siderlane pelo incentivo;

Aos colegas do PPGE pela amizade e compartilhamento de saberes e questionamentos - especialmente aos amigos do GP *ET&C* – Escritura, Texto e Criação: Célia Cristina, Janaína Paula, Eliene Santos, Lidiane Lira e Kall Anne Amorim, pelo auxílio e parceria em vários seminários;

À Jacqueline Felix, pela disponibilidade em ajudar-me, pelas dicas e incentivo à produção de artigos e participação de eventos científicos;

Aos meus professores da Pós, Walter Matias, Luis Paulo Mercado, Eduardo Calil, Adna Lopes e Edna Prado, pelo ensino e contribuições à minha pesquisa;

Aos funcionários do COAMA por terem possibilitado o desenvolvimento desta pesquisa. Ao diretor, Sammy Mendonça, pelo acesso ao Colégio; à coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Fernanda Alves, pelas informações concedidas; à professora Sandra, por sua imensurável dedicação em sala de aula; e a cada aluno – peça-chave do processo de ensino-aprendizagem – pelos escritos *im(na)pagáveis*¹;

À professora Dra. Cristina Felipeto, por me orientar neste estudo de forma enriquecedora, paciente e sábia - fazendo as observações e críticas, indispensáveis -, minha eterna gratidão;

À minha esposa, Klísia, por me apoiar, e me levar à mesa de estudo quando estava indisposto ou cansado;

E à pessoa mais linda e especial da minha vida, Melissa Helen, por alavancar o crescimento de seu pai: eu, o maior agraciado dentre todos os supracitados.

¹ Modelo de transcrição de uma rasura do tipo substituição (*impagáveis* → *inapagáveis*: *adj.* que não se apaga).



*“A alegria não chega apenas no encontro do **achado**,
mas faz parte do processo da **busca**.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da **procura**,
fora da boniteza e da alegria.”*

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar, analisar e classificar as rasuras em tipos, que aparecem em textos produzidos por alunos do 2º ano de uma escola privada da cidade de União dos Palmares - AL, que reescrevem colaborativamente (em díades) contos que foram lidos, interpretados e discutidos em sala de aula. Todo o *corpus* foi coletado entre os meses de agosto e novembro de 2013, período em que a professora foi orientada a seguir um protocolo da pesquisa. O processo de reescrita e leitura de cada uma das quatro histórias narradas se deu em dois dias seguidos. E a cada nova história narrada pela professora, um dos membros de cada dupla fixa se colocou ora como 'ditante' (narrando a história ao parceiro de escrita colaborativa), ora como escrevente (transcrevendo a narrativa lembrada). Foram necessários, portanto, oito dias de pesquisa de campo, até ser concretizada a etapa de coleta dos dados produzidos pelos vinte alunos participantes desta pesquisa. A análise deteve-se nas informações estatísticas (análise quantitativa) que traduzem as interferências das díades, e suas marcas textuais, em tipos de rasura. Os resultados sugerem que atividades de retextualização promovem condições para que os alunos do Ensino Fundamental se apropriem de normas ortográficas, visando auxiliá-los a tornarem-se competentes escritores de textos. As questões colocadas aqui são clareadas nos amparos teóricos da Crítica Genética, Didática da Língua Escrita e Linguística da Enunciação, fontes de entendimento sobre os movimentos da escritura.

Palavras-chave: Manuscrito Escolar; Escrita Colaborativa; Tipos de Rasura.

ABSTRACT

The objective of this work is to identify, analyze and classify erasures in types that appear in texts produced by students of the 2nd year of a private school in União dos Palmares - AL, rewriting collaboratively (in pairs) tales that have been read, interpreted and discussed in class. Entire corpus was collected between August and November 2013, during which the teacher was instructed to follow a research protocol. The process of rewriting and reading each of the four stories narrated occurred in two days. And each new story narrated by the teacher, one of the members of each fixed pair is placed either as 'ditante' (telling the story to the collaborative writing partner), or as scribe (transcribing the recalled narrative). It took therefore eight days of field research, to be implemented at the data collection stage produced by twenty students participating in this research. The analysis stopped at the statistical information (quantitative analysis) that translate the interference of the dyads, and his exact brands, types of erasure. The results suggest that activities retextualization promote conditions for elementary school students to take ownership of spelling rules, in order to assist them to become competent writers of texts. The questions raised here are cleared in the theoretical protections of Genetic Criticism, Teaching Language Writing and Linguistics of Enunciation, of understanding about the sources of writing movements.

Keywords: School manuscript; Collaborative writing; Types of Erasure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Manuscrito Literário de Jean-Paul Sartre	17
Figura 2 - Manuscrito escolar "O Barba Azul	18
Figura 3 – Páginas iniciais das histórias no livro de Wolf.....	31
Figura 4 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”	40
Figura 5 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”	41
Figura 6 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”	41
Figura 7 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”	42
Figura 8 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”	42
Figura 9 - Texto “O lobo e os sete cabritos”	43
Figura 10 - Texto “O lobo e os sete cabritos”	44
Figura 11 – Trecho extraído do corpus da pesquisa	53
Figura 12 – Trecho extraído do corpus da pesquisa	53
Figura 13 – Trecho extraído do corpus da pesquisa	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das duplas formadas em cada história.....	35
Tabela 2 – Quantitativo das duplas fixas na pesquisa	36
Tabela 3 – Listagem das duplas autoras do <i>corpus</i>	37
Tabela 4: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 1.	46
Tabela 5: Percentual de rasuras por história – Dupla 1.	46
Tabela 6: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 2.	47
Tabela 7: Percentual de rasuras por história – Dupla 2.	47
Tabela 8: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 3.	47
Tabela 9: Percentual de rasuras por história – Dupla 3.	47
Tabela 10: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 4.	48
Tabela 11: Percentual de rasuras por história – Dupla 4.	48
Tabela 12: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 5.	48
Tabela 13: Percentual de rasuras por história – Dupla 5.	48
Tabela 14: Quantidade Total de rasuras produzidas por todas as duplas	49
Tabela 15: Percentual de rasuras por história.....	49
Tabela 16: Percentual de rasuras produzidas pela duplas.....	49
Tabela 17: Palavras e rasuras por história – Dupla 5.....	51
Tabela 18 - Rasura predominante por história	51
Tabela 19 – Percentual de rasuras produzidas	51
Tabela 20 – Rasuras da Dupla 2.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	16
1.1 A Crítica Genética e o Manuscrito Literário	16
1.2 O Manuscrito Escolar como Objeto de Estudo	18
1.3 O Procedimento de Rasurar	20
1.3.1 O Que é Rasurar?	20
1.3.2 Operações Básicas Constitutivas das Rasuras	22
a) <i>Supressão</i>	23
b) <i>Adição</i>	23
c) <i>Substituição</i>	24
d) <i>Deslocamento</i>	24
1.4 A Escrita Colaborativa	25
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
2.1 O Método de Pesquisa	28
2.2 Procedimentos de levantamento dos dados	28
2.3 O Gênero Textual ‘Conto Infantil’	30
2.4 A Coleta de Dados	31
2.4.1 O <i>lôcus</i> da pesquisa	32
2.4.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa	33
2.4.3 O papel do professor (mediador)	34
2.4.4 O pesquisador no ambiente escolar	34
2.4.5 O estabelecimento do <i>corpus</i> coletado	35
3. PANORAMA QUANTITATIVO DAS RASURAS	40
3.1 Tipologia e Função das Rasuras	40
a) <i>Gráfica</i>	40
b) <i>Ortográfica</i>	41
c) <i>Semântica</i>	41
d) <i>Sintática</i>	42
e) <i>Morfológica</i>	42
f) <i>Pontuação e Léxico</i>	43
g) <i>Antecipação</i>	44
3.2 Análise Quantitativa	44
3.2.1 Parâmetros adotados	45
3.2.2 Variáveis	45
3.3 Interações entre ‘Tipos de Rasuras’ e ‘Duplas Colaborativas’	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	60
ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

O foco dessa pesquisa está em ofertar saberes e soluções acerca das questões tratadas nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa *ET&C* – Escrita, Texto e Criação³ -, cujas abordagens científicas e tecnológicas giram em torno do processo de criação textual realizado em ambiente escolar por díades de alunos recém-alfabetizadas; ou seja, um estudo sobre os processos de escritura colaborativa de manuscritos escolares.

A relevância deste trabalho - com temática voltada ao exercício de práticas sociais⁴ de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula - é instrumentalizar o professor para que compreenda a importância da rasura no manuscrito do aluno (geralmente entendida como “sujeira”, como algo que deve ser apagado do texto), visto que ela é um índice importante que permite a compreensão do nível de conhecimento que um aluno tem sobre a própria língua, o que está pensando, e a respeito das hipóteses aventadas.

Por meio das descobertas desta pesquisa - voltada à análise da produção textual e das rasuras que emergem durante o processo de escritura colaborativa -, pretende-se fornecer novos dados sobre o entendimento linguístico de alunos no ensino fundamental, enquanto coautores de narrativas ficcionais em processo de reescrita praticadas a partir de amostras características do gênero textual adotado.

Cabe destacar que essa pesquisa aplicou atividades que ofertam saberes envolvidos na construção identitária de alunos como conhecedores de suas próprias capacidades metalinguísticas, de modo a incrementar habilidades como: capacidade de explicitar verbalmente e agir com autoanálise, objetividade e tolerância com o ponto de vista de outrem; ou seja, tendo que ajustar a narrativa enquanto fala ou escreve, sendo resumido ou detalhista, conforme influência do parceiro de escrita

³ Desde sua criação em 2010, o Grupo está focado em dois objetivos gerais: “(a) investigar processos de escritura com foco sobre as relações ente sujeito, língua e sentido, delineando procedimentos metodológicos que permeiam a subjetividade e permitem a detecção da criação; e (b) elaborar a análise de materiais didáticos com propostas de produção de textos que favorecem a efetivação destes processos”.

⁴ Por exemplo, exercícios de letramento, que usam a “escrita como sistema simbólico de uma sociedade” (STREET, 1984).

colaborativa. A esse respeito, podemos mencionar uma frase contextualizada com os pensamentos vygotskyano de desenvolvimento vinculado às interações sociais: “cada aprendizagem/ação/conhecimento/relação incorporada gera modificações internas em maior ou menor grau, pois nem toda experiência de aprendizagem interfere de forma semelhante no desenvolvimento” (SMOLKA, 1993, p. 66).

Outro fato relevante para essa pesquisa consiste em elencar a aquisição da escrita como um espaço privilegiado de reflexão da criança sobre o funcionamento da língua. Pois, quando se toma um texto escolar como objeto de estudo, faz-se escolhas por diversos aspectos analíticos, como, por exemplo, um escritor que nos apresenta, em seu universo autoral, marcas de sua idiossincrasia linguística. Neste contexto, alunos e seus escritos (manuscritos) escolares são, respectivamente, fala e língua em processos de transcodificação - entendida como uma operação material da língua, pois “passa da *substância e forma da expressão oral* para a *substância e forma da expressão escrita*”⁶ (REY-DEBOVE, 1996).

Esta dissertação organiza-se em três partes distintas e complementares. Em nosso primeiro capítulo, intitulado **Fundamentos Teóricos**, faremos um breve histórico sobre o surgimento dos estudos da Crítica Genética (que analisa os processos de criação de manuscritos e os interpreta) e passaremos sobre a estruturação dos manuscritos modernos e escolares, tratando em específico da conceituação de rasura - suas operações (supressão, substituição, adição e deslocamento) e tipos. No capítulo **Procedimentos Metodológicos** apresentaremos as etapas, instrumentos e suportes de nosso trabalho: sujeitos envolvidos, protocolo adotado e *corpus* que fundamenta este trabalho. Por fim, no capítulo **Panorama Quantitativo Das Rasuras** mostraremos por meio de quadros, tabelas e gráficos o resultado indutivo dos dados coletados, ou seja, chegaremos às ponderações estatísticas e documentais que elucidam as principais questões dessa pesquisa.

Quanto à parte final desta pesquisa, podemos abreviar que a análise dos produtos do processo de escrita transitará entre os caminhos teóricos da Crítica Genética e da Linguística da Enunciação (uma das teorias da enunciação) – base da pesquisa linguística voltada às relações entre linguagem em uso e sujeito. Sobre

essas relações, Flores e Teixeira (2005)⁷ apresentam a *enunciação* como sistema de pensamento:

queremos dizer que, se por um lado é legítima a teoria enunciativa que busca dizer algo sobre aquele que enuncia; (...) Vale insistir: a linguística da enunciação estuda a enunciação do sujeito e não o sujeito em si (FLORES & TEIXEIRA, 2005, p. 108).

Enfim, transitaremos, em nossas análises, sobre a problemática que há a respeito do plano da decodificação na relação oral/escrito que se dá no processo de aquisição da escrita. Ou seja, uma questão sobre oralidade e escrita como “variedades universais” da mesma língua, como afirma Catach (1996, p. 88).

A esse respeito, podemos aventar que os principais usos da língua são representados por seus aspectos formal/informal; uma vez que o nível da enunciação é da ordem do discurso e não da forma linguística em si. Nesse contexto, o oral e o escrito seguem o mesmo sistema. Benveniste⁸ que acentua tal discussão em seu famoso artigo “O aparelho formal da enunciação”:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. [...] Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem (BENVENISTE, 1989, p. 90).

As operações complexas de rasura por trás dessa reflexão de Benveniste envolvem o código e o sentido nem sempre vinculados à relação oralidade-escrita. Os processos envolvidos na passagem do texto falado para o texto escrito são distribuídos como fenômenos a serem analisados no processo de retextualização por Catach (1996). Ademais, as operações sobre as quais nos debruçamos apontam para uma certa assimetria entre o sonoro e o escrito - a fala do aluno e seu manuscrito escolar. Sobre essa questão, Rey-Debove afirma que

A fala apresenta-se com todos os caracteres extralinguísticos ligados a uma produção personalizada; a escrita, pelo contrário, é na maioria das vezes neutralizada e perde os caracteres extralinguísticos de sua produção, sem que seja por isso perdida a origem do texto (REY-DEBOVE, 1996, p. 78).

⁶ Terminologia de origem estruturalista.

⁷ Professores da UFRGS e Unisinos, respectivamente, que têm desenvolvido, desde o final dos anos de 1990, o trabalho de apresentar o objeto teórico ‘enunciação’ como um sistema de pensamento.

⁸ Linguísta estruturalista francês que fora aluno de Saussure. Seus livros ‘Problemas de Linguística Geral I e II’ consistem de uma seleção de vários artigos escritos ao longo de mais de 25 anos.

Para clarear os entendimentos sobre essa dicotomia convergente, traremos os apontamentos do pesquisador Zorzi (1998), segundo o qual as propriedades da linguagem escrita são focos de conflito para a apropriação do sistema ortográfico, o que afeta, conseqüentemente, a produção de escrita das crianças.

Assim sendo, a importância deste estudo centra-se no empenho científico que se apresenta sobre o plano da escrita como atividade de aprendizagem da ortografia, o que leva à reflexão do estudante sobre a própria escrita. A representação gráfica, e suas modificações (rasuras), são exercício de nossa língua falada; em outras palavras, são tentativas francas de representação visual sob o desconhecimento das regras ortográficas.

Enfim, haja vista a extensão dos campos teóricos nos quais o problema analisado se debruça, estamos a caminhar na amplitude dos saberes da Educação e da Linguagem, buscando auxiliar a construção de métodos para: a) aferir o grau de apropriação da língua escrita em crianças recém-alfabetizadas; e b) prover uma aprendizagem adequada de significados entre alunos, para que eles digam suas próprias palavras, pensamentos, ideais, na condição de apropriadores da arbitrariedade⁹ dos símbolos gráficos.

⁹ O princípio da arbitrariedade afirma que não existe nenhuma relação natural entre uma palavra escrita e aquilo a que se refere, ou seja, a coisa em si. (A palavra, ou som material que se produz quando se pronuncia o nome da coisa, é o significante. Já o conceito da coisa, ou ideia dela, é seu significado).

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 A Crítica Genética e o Manuscrito Literário

Segundo a pesquisadora francesa Almuth Grésillon¹⁰, precursora dos modernos trabalhos de genética textual, o termo *Crítica Genética* foi citado pela primeira vez no ano de 1979, no título da coletânea “*Essais de Critique Génétique*”, publicada por Loius Hay. Mas uma distinção se faz necessária entre essa expressão e a “Crítica de Gênese”: termo criado por Gustave Rudler, em referência aos trabalhos da filologia e da análise de obras literárias (RUDLER, 1979 *apud* GRÉSILLON, 1991).

Extraíndo parte de algumas definições, “tomadas ao acaso” das leituras de Grésillon, podemos aqui afirmar que a Crítica Genética se ocupa em analisar o documento autógrafo (produzido pelo próprio autor) com a finalidade de:

- a) *compreender*, no próprio movimento da escritura, os mecanismos da produção;
- b) *elucidar* (i) os *caminhos* seguidos pelo escritor, e (ii) o *processo* que ocorreu antes do nascimento da obra;
- c) *elaborar* os conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar cientificamente (...) os **manuscritos**.

A Crítica Genética¹¹, como prática científica dedicada ao estudo do processo de criação de uma obra literária e a resgatar o momento da escrita, sua evolução e construção, enxerga os manuscritos como textos em processo, em modificação.

No artigo “*Alguns pontos sobre a história da crítica genética*”, Grésillon (1991) cita um escrito de L. Hay (1987, p. 17) - “A crítica genética, um filho do acaso e do empirismo” - para lembrar que qualquer ambição teórica estava fora dos primeiros passos dessa nova área de pesquisa com manuscritos. Não houve, logo,

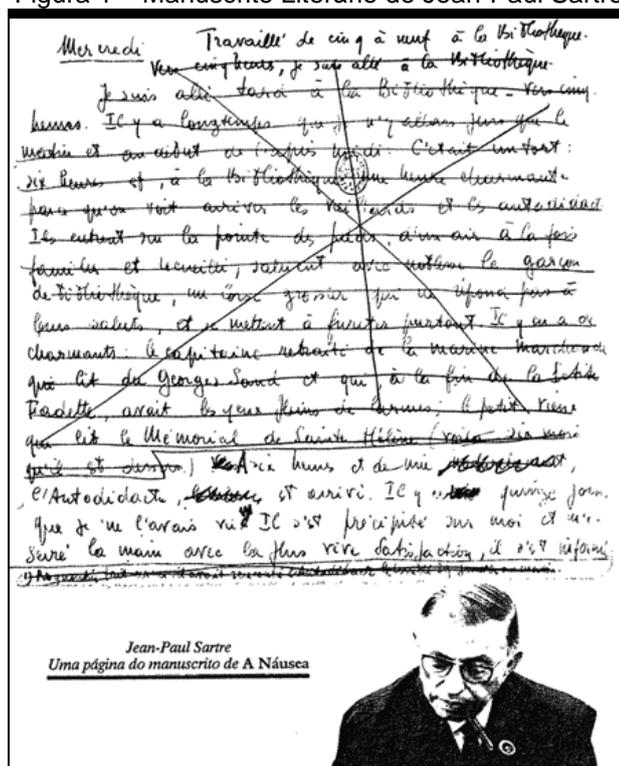
¹⁰ Almuth Grésillon foi diretora (1986 a 1994) do Instituto de Textos e Manuscritos Modernos da França, vinculado ao CNRS — *Conseil National de la Recherche Scientifique* (Conselho Nacional da Pesquisa Científica).

¹¹ Fundada na França em 1968, por iniciativa dos pesquisadores Louis Hay e Almuth Grésillon, e introduzida no Brasil, em 1985, pelo pesquisador Philippe Willemart.

continuidade à tradição filológica dos estudos genéticos franceses. No entanto, o rigor metodológico foi herdado do estruturalismo (por meio da sua ciência-piloto: a linguística), do pós-estruturalismo linguístico (Chomsky), e da linguística da enunciação (Benveniste). Todos eles alimentaram a reflexão sobre o estatuto do texto e da textualidade; sem falar das outras contribuições, como as fecundadas na psicanálise - que estimulou muito a reflexão sobre os manuscritos.

Portanto, diante de indefinições conceituais precisas, ficou evidente que essa classe de estudos literários é um campo de pesquisa com um objeto definido, os **manuscritos modernos**; e objetivos claros, descrição e exploração dos mecanismos de escritura.

Figura 1 – Manuscrito Literário de Jean-Paul Sartre



Fonte: Gresillon (1991) - Fragmento de 'A Náusea'

Por fim, o processo de escritura tem a Crítica Genética como meio de descoberta da caracterização do curso da produção autoral. O pensamento por trás do texto continua vinculado à consequência da variação do modo como o conteúdo é apresentado. Aspectos comunicacionais externos assumem importância no processo de descoberta do “pensar-dizer” (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

1.2 O Manuscrito Escolar como Objeto de Estudo

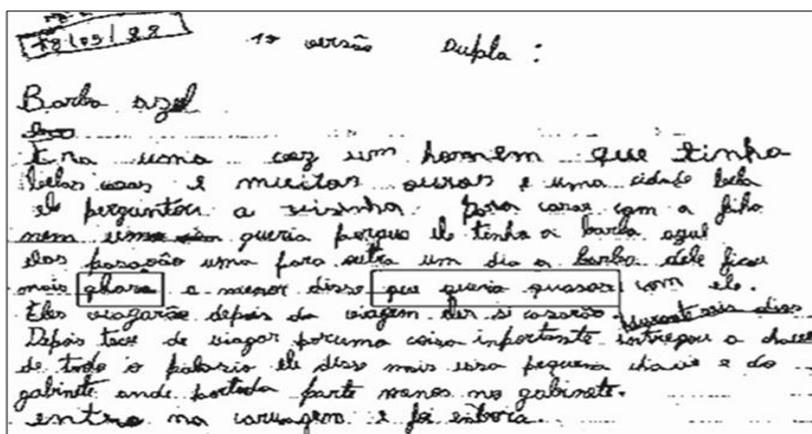
Segundo a Crítica Genética, os **manuscritos** são os documentos e objetos mais importantes de estudo do geneticista, pesquisador que tem por objetivo analisar e interpretar a origem e as transformações de uma obra literária; mais especificamente, recompor textos por meio de quatro operações que sustentam as modificações efetuadas num suporte “manuscrito ou datiloscrito” (GINZBURG, 2010).

Para Ginsburg (2010), a abordagem de definição de manuscrito passa pelo olhar sobre os rastros de discurso linguístico observados na investigação genética. É preciso ter um olhar microscópico, ao mesmo tempo em que uma estratégia consciente e rígida se põe sobre o suporte material, considerado como manuscrito, seja ele um pedaço de papel ou um livro publicado.

A inclusão do termo *escolar*, ao já discutido objeto da Crítica Genética, o ‘manuscrito’, tem um propósito bem definido: fazer a distinção entre os escritos produzidos pelo escritor literário e os criados por alunos.

Foi o pesquisador Eduardo Calil¹² que cunhou a expressão **manuscrito escolar**. Nas palavras de Calil (2008, p.25), “o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como cenário que contextualiza e situa o ato de escrever”.

Figura 2 - Manuscrito escolar "O Barba Azul



Fonte: Corpus de pesquisa - Calil (2008)

¹² Pesquisador brasileiro que cunhou o termo “manuscrito escolar”: escritos ou materiais heterogêneos mobilizados por uma demanda escolar.

A demanda escolar é o que vai, portanto, determinar a mobilização da escrita criativa como sendo *manuscrito escolar*. Nas palavras do autor,

o adjetivo 'escolar' qualificando o termo 'manuscrito' visa destacar as condições de produção desse objeto, na medida em que esta implica uma relação de ensino-aprendizagem, diferenciando-as, radicalmente, daquelas que envolvem processos de criação de textos literários feitos por escritores consagrados (...) (CALIL, 2008, p. 26).

Logo, fica claro que a expressão "manuscrito escolar" permitiu delimitar as áreas de produção textual, criando baliza entre o que um **aluno** produz e o que um **escritor** literário escreve. Segundo o pesquisador, o escritor é impulsionado por uma demanda de ordem inconsciente, atado a formações psíquicas; enquanto o aluno é mobilizado por solicitações externas e obrigações escolares. Portanto, há aqui uma intervenção externa: a figura do professor, geralmente.

Para Calil (2008), os processos de ensino e aprendizagem e a Crítica Genética são equivalentes do ponto de vista científico, pois ambos têm seus interesses: respectivamente, no manuscrito escolar e nos "manuscritos literários".

Geralmente, no contexto da sua produção (a sala de aula), o texto do aluno é reduzido à noção de rascunho, por precisar ser reescrito, corrigido e melhorado. Ou seja, seu produto final ainda precisa ser trabalhado para não mais apresentar erros e rasuras. Essa particularidade evidencia o grau de funcionamento da língua nos processos escriturais escolares, mas enfatizar, inclusive, as rasuras como um ponto de intercessão entre os distantes espaços de produção textuais.

Sendo a rasura um fenômeno comum ao processo de escrita, ela torna o manuscrito uma entidade com valor autêntico, pelo simples fato de registrar uma atitude linguística de mudança de intenção: indica uma negação, seguida por uma afirmação. Esses dois passos são, finalmente, materializados pela substituição.

1.3 O Procedimento de Rasurar

1.3.1 O Que é Rasurar?

Antes de partirmos diretamente para o conceito de rasura é importante que se faça uma breve exposição contextualizada dos ingredientes fundamentais da rasura: o ato de escrever, as letras como produto da escrita, e o significado da união delas.

Pois bem, no percurso da escrita de um texto, as letras funcionam para fazer fronteira ao significante – sendo parte dele e servindo para constituí-lo (POMPIER apud Burgarelli, 2005). *A priori*, quando a letra não atende à sintaxe desejada ou ao significante idealizado pelo escrevente, se dá no autor um esvaziamento da forma primitiva imaginada por ele (a imagem acústica: som + letras). Logo, no jogo da articulação dos diferentes **significados**, entra a dimensão do **significante**.

Sob a ótica do estruturalismo linguístico, a rasura poderia ser interpretada como a reformulação do significante em busca de um significado, a parte do todo que re-potencializa sua existência, ao combinar-se ou condensar-se noutra lugar do plano espacial, representado, neste contexto, pelo papel: substrato que acomoda, diferentemente de outros meios, os registros iniciais da ideia, do pensamento em seu aspecto gráfico

Para contribuir com essa nomeação conceitual, citemos o psicanalista francês Jacques Lacan¹³, que, no Seminário XVIII (1971), simboliza a relação entre letra e significante:

É bem para as nuvens que Aristófanes me chama para encontrar o que é do significante, ou seja, o semblante por excelência, se é de sua ruptura que chove esse efeito, ao se precipitar que aí era matéria em suspensão (LACAN, 1971).

Nesse trecho, aferimos, a partir do simbolismo de Lacan, que há divisão entre a dimensão da letra - precipitação da matéria em suspensão -, e do significante - nuvens. Ou seja, da ruptura das nuvens (palavras) provém a chuva (letras) que, por sua vez, constitui o próprio significante.

¹³ Estudioso que se utiliza da linguística de Saussure, Jakobson e Benveniste para dialogar e explicar o campo de ação da psicanálise: a fala - manifestação do inconsciente em atos falhos, etc. Para Lacan “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

Para fazer distinção entre as constituições psíquicas, o sujeito falado e seu consciente falante, Lacan tratou de diferenciar as duas instâncias como dois tipos de 'outro', grafando-os com inicial maiúscula e minúscula.

Há dois outros que se devem distinguir, pelo menos dois – outro com 'A' (*Autre*: Outro, em francês) maiúsculo e um outro com 'a' minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata na função da fala. [...] o outro é essencialmente acoplado com o eu, numa relação sempre reflexiva, intercambiável (LACAN, 1985, p. 297).

Podemos compreender, assim, que o *outro* é o igual, é o eu; enquanto o *Outro* é o do campo do simbólico, da linguagem. O sujeito é um elo do discurso do Outro. Nas palavras de Willermart sobre o Outro lacaniano (1991),

O campo do Outro do inconsciente genético é aqui predeterminado, já que aponta para um objeto preciso: a redação de um conto ou de um romance que concentra todas as atenções, para não dizer as transferências necessárias, a sua constituição. (WILLEMART, 1991, p. 27).

Pois bem, ampliando o espaço para uma reflexão lacaniana sobre a linguagem, entendemos seu raciocínio quando, no seminário XI, ele faz referência ao escrito como representação de algo que o significante oculta. Ao discordar de seu significante, a letra, o gesto escondido revela a intenção inassimilável do escritor.

Em síntese, das leituras de Lacan aferimos que a rasura, e sua retomada no escrito, se deve à função da escrita como representação da oralidade. Ou pelo menos essa é uma relação de prevalência do significante do signo linguístico.

O termo sinônimo mais próximo e usual para rasura é rascunho (CALIL, 2008) – que significa texto preparatório da forma definitiva; borrão; esboço. Ambas as palavras (rasura e rascunho) são formadas pelo radical "ras", cuja origem vem do latim RASUS, "raspado" - ato de raspar. Ou seja, o verbo rasurar é um ato ou efeito de tirar letras ou palavras num texto escrito, raspando-as ou riscando-as.

A vinculação genética entre manuscrito escolar e rasura os torna peças laterais de um mesmo quebra-cabeça binário: de um lado o produto do processo de escritura em ato, e do outro, os índices manuscritos das idiossincrasias dos escreventes no processo de criação.

Evocando Grésillon (2007, p. 97), podemos apresentar as rasuras como sendo um “tesouro de possibilidades”: os “vestígios escritos” (adição, deslocamento) ou “gestos negativos” (supressão, substituição) mostram o que poderia ter-se tornado texto.

1.3.2 Operações Básicas Constitutivas das Rasuras

As operações que constituem as rasuras modificam o processo de construção de sentido que marca a escrita em ato. Um texto em construção passa por várias mudanças durante todo o percurso de sua idealização. A unidade textual não é elaborada uniformemente do princípio ao fim de uma enunciação; seja no plano estritamente pensado, ela é, posteriormente, escrita ou não.

Já se sabe que existe dinâmica no momento da formulação da linguagem falada, como também nas posições do pensar - transmitidas e convertidas graficamente para o papel, parede, chão, teto, enfim qualquer suporte, inclusive os dispositivos eletrônicos como o computador (tecnologia-meio), celular, tablet, etc.

Os patamares que separam a primeira e a última unidade gráfica (letra, sílaba, palavra - de um bilhete, carta, poema, artigo, livro ou tese) são transpostos quando a linguagem escrita e seu discurso são transmitidos o mais próximo possível do epicentro subjetivo do autor, locutor, escritor... aluno! No entanto, no contexto da educação básica, tal escrito, quando produzido para um ‘escritor/leitor’ aprendiz, se dá como produto de um exercício de ensino e aprendizagem. Desse modo, a projeção do pensar de um ‘escritor’ ainda não é concreta, pois ele se depara com a incapacidade de elaborar uma unidade textual, linguístico a ser finalizado.

A esse respeito comparo tal processo em construção ao que a pesquisadora Salles (2008) denominou o conjunto como sendo ‘índices do artista em ação’; e complementa afirmando que tais dados na mão do pesquisador indicam “uma criação em processo, um pensamento em movimento”.

Os índices, ou pistas, desse percurso, que levam ao processo de escrita - não integralmente, já que as decisões mentais, reflexões e fragmentos do pensar ainda não são passíveis de rastreamento -, estabelecem relações entre as escolhas do escritor

e o corpo físico da obra. Ou seja, entre seus atos singulares e sua produção textual explícita graficamente no papel.

Como bem sintetiza Calil (2008), as rasuras são “marcas de apagamento, deslocamento, substituições e acréscimos de letras, palavras, frases, versos, parágrafos, estrofes, capítulos, etc”. Mas, retomando Grésillon (2007), Calil (2008, pp. 38-40) aponta outras nomeações para duas das quatro operações metalinguísticas analisadas e identificadas pela autora francesa: **supressão** (apagamento) e **adição** (acréscimo) – que se juntam à substituição e ao deslocamento.

a) Supressão

Operação mais frequente nos escritos de iniciantes na própria língua, a ‘supressão’ é o tipo de traço de encaminhamento de escrita que objetiva suprimir um fragmento ou termo escolhido pelo escrevente. A supressão, segundo Fabre (2002, p. 109) efetua rasura propriamente dita, ou seja, “consiste em remover um elemento presente [...] sem substituí-lo por qualquer outro elemento”.

Felipeto (2008, p. 53) complementa este conceito afirmando que a supressão é efeito de uma dificuldade do autor que, por conseguinte, abandona o fragmento riscado, pondo-o em silêncio. Parafraseando, afirma Calil que (2008) a dificuldade de criação inventiva é substituída pelo abandono do escrito.

Utilizando as variáveis *A*, *B* e *X*, a fórmula lógica para essa operação ficaria sendo: $AXB \rightarrow AB$ (onde havia *X* passa a inexistir este elemento).

b) Adição

Fabre (2002) inicia o capítulo 4 (*Ajouts*) lançando uma questão: “*Qu’est-ce qu’un ajout?*” – *O que é uma adição?*. Felipeto (2008) responde afirmando ser esta operação a menos representativa entre as rasuras produzidas por alunos; e Calil (2008) retoma a discussão de Fabre, quando ela assegura que as rasuras “são índices de um procedimento de correção que ‘conserta’ uma omissão anterior”.

Fabre compara a adição com a supressão, mas em sentido inverso. A operação de adição corresponderia à fórmula lógica:

$AB \rightarrow AXB$ (onde não havia elemento passar a existir X).

Desse modo, a adição causa uma dinâmica e resulta num valor de incitação à escritura; por conseguinte, não será substituído, nem suprimido.

c) Substituição

Esta operação é responsável pelo segundo maior número de ocorrências. Sua função é substituir um elemento por outro. Fabre (2002) diria que o primeiro elemento é suprimido e o segundo é adicionado no mesmo lugar do primeiro. Em termos lógicos, uma variável 'Y' entra em cena. Assim, a frase AXB seria modificada por AYB (onde havia X agora existe Y).

Como ajuda ao entendimento da operação, trazemos aqui uma explicação exposta por Calil (2008):

A substituição coloca, então, em relação de equivalência formal ou semântica, dois termos ou mais em um mesmo paradigma. Segundo Fabre, é a operação mais fundamental, pois serve de base a todas as outras modificações (CALIL, 2008, p. 39).

Portanto, nesse sentido, a operação de substituição corresponde a problemas de conservação e da modificação de significados. Podendo ser definida como uma ação que busca sinônimo lexical ou frásico.

d) Deslocamento

Esta operação é vista como uma ação de tratamento feito no texto. Combina a operação de substituição e troca; sendo, portanto, mais complexa que as outras operações modificadoras do texto.

Felipeto (2008) defende que esta operação também resulta de ato involuntário. A esse respeito, o deslocamento ocorreria antes da própria exposição da palavra escrita; ou seja, nesse contexto, a palavra internalizada surgiria no papel

antes mesmo de sua posição sintática escrita. Por exemplo: na palavra ‘*bonita*’, poderia ser escrita involuntariamente com a forma ‘*bointa*’.

Pois bem, a terceira operação mais comum nos textos de alunos surge no espaço escrito do papel como uma transposição de um mesmo elemento – do contrário seria uma dupla substituição: a saída de um primeiro termo para a posição de um segundo termo, a ser substituído ou deslocado lateralmente. Em termos lógicos, esta operação seria assim formulada: $AXB \rightarrow XAB$ OU ABX (onde X passará a existir noutra posição)

1.4 A Escrita Colaborativa

Estudos vinculados à Genética Textual mostram que a escrita colaborativa vinculada a situações didáticas favorece a análise do planejamento, formulação e revisão dos processos criativos efetuados pelos autores envolvidos nesse exercício linguístico (FELIPETO, 2014, p. 1). Ou seja, produção colaborativa em contexto escolar (DAIUTE & DALTON, 1992; VASS, 2002; VASS, LITTLETON, MIELL & JONES, 2008; DALE, 1997, CALIL, 2008, FELIPETO, 2008) favorece a liberdade autoral e a despreocupação com a estrutura narrativa que sustenta o percurso da escrita.

O pesquisador brasileiro Willemart (1999) cita o trabalho de Calil (1996), sobre a imersão de Nara e Isabel¹⁵ na escritura de histórias, para garantir que a primeira imersão na linguagem escrita leva o sujeito escrevente a submeter-se a processos pedagógicos.

Trabalhadas pela linguagem, como ressalta Calil, as meninas se deixam envolver pela criação, [...] tomam a liberdade que só os poetas têm e inovam. [...] elas ouvem o som das palavras sem se preocupar muito com o sentido e, a partir da forma ou de sua decomposição, inventam. (WILLEMART, 1999, 28).

Ainda segundo Willemart, duplas de alunos se auto-organizam, transformando as trajetórias que as suportam;

¹⁵ Alunas de uma escola particular da cidade de São Paulo, que, durante o ano de 1991, tinham respectivamente 6 anos e 5 meses, e 5 anos e 9 meses. Todos os processos de escritura em que Isabel e Nara participaram foram filmados, assim como foram coletados os respectivos manuscritos.

o sentido das palavras e das unidades linguísticas esquecido, a forma – que pode ser uma vogal, uma consoante, uma palavra ou um sintagma - trabalha [...] a linguística com o sujeito pleno (WILLEMART, 1999, 28).

Considerando, portanto, este contexto, o processo de retextualização é o modelo base por trás da pesquisa realizada com duplas de alunos em séries do primeiro grau (ciclos do Ensino Fundamental). As estratégias seguidas na retextualização *fala-escrita* passam por transformações hierárquicas – numa mesma direção do fluxo do dizer. Os turnos de diálogos - considerados um caso específico de um subconjunto de gêneros textuais, os conversacionais – não são considerados neste processo, mas contribuem significativamente para o progresso no plano da representação do código fonético-fonológico, morfossintático e lexical para o código escrito (MARCUSCHI, 2007, pp. 67-68).

O produto textual resultante da relação entre aquele que dita a história [o chamaremos de ‘ditante’] e aquele que escreve o texto no papel [‘escrevente’] é bem diferente do que resultaria no caso de o escrevente ser o próprio ditante, ou seja, um caso de retextualização autoral, sem a participação de um ouvinte. No entanto, as regras são sempre quebradas quando o papel de ambos se flexibiliza no decorrer de qualquer das atuações. Podendo acontecer, por exemplo, de os alunos se intercambiarem; ou seja, um começa ditando e termina escrevendo, ou, como é frequente, o ditado do parceiro é ignorado por aquele que escreve.

Para compreender melhor essas interferências, vejamos o quadro seguinte:

Quadro 1 - Etapas da Retextualização Codificada na Pesquisa



Nesse processo de reescrita da história contada pela professora, entra em cena a estratégia que busca recuperar as operações que afetam a estrutura lexical, morfológica, sintática e ortográfica do texto. Uma ação que busca descobrir o nível de conhecimento linguístico dos envolvidos nesse processo de produção textual colaborativa.

Apesar de o texto produzido ser fruto do monólogo iniciado pela professora (sem interferência dos alunos), os envolvidos no processo da segunda retextualização desenvolveram um diálogo, cujo principal objetivo visava transformar o monólogo - e, posteriormente, diálogo - numa réplica sintética da narrativa monóloga que fora lida pela contadora da história. No entanto, este caso não implica em dizer que houve uma mudança de autoria. Na verdade, houve uma transição dos elementos dialógicos do discurso, tanto no plano oral como no da escrita.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa visam investigar e analisar o processo de escritura a dois, denominado *redação conversacional* (GAULMYN, 1994).

2.1 O Método de Pesquisa

Do ponto de vista metodológico, essa investigação baseou-se na seleção de dados e análise sob o prisma do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), associados a procedimentos abduativos de investigação - paradigma epistemologicamente mais adequado para esse tipo de pesquisa.

Este estudo envolveu as seguintes etapas metodológicas:

- a) Coleta dos manuscritos escolares - classificados na ordem cronológica de produção das atividades didáticas;
- b) Digitalização dos textos - para compor a Base de Dados do PTE (Práticas de Textualização na Escola¹⁶);
- c) Estabelecimento do *corpus* - por meio de parâmetros de validação quantitativa dos textos produzidos;
- d) Deciframento e transcrição de marcas nos manuscritos - etapa de interpretação dos diferentes tipos de rasuras produzidos pelos escreventes;
- e) Análise dos manuscritos textuais catalogados (digitalizados).

2.2 Procedimentos de levantamento dos dados

A seguir, estabeleceremos as linhas gerais que nortearam o desenvolvimento da situação didático-pedagógica que ocorreu entre a professora e os alunos participantes desta pesquisa na escola onde realizamos os procedimentos

¹⁶ Banco de Dados para registrar, documentar e preservar os manuscritos escolares, objetivando fomentar investigações desenvolvidas por orientadores e pesquisadores ligados ao ET&C. Acervo com mais de 3000 manuscritos e aproximadamente 250 filmagens de processos de escritura em ato.

metodológicos, entendidos como uma atividade de leitura, escuta, interpretação e registro de histórias infantis.

Dividido em dois momentos (**leitura** e **reescrita** de histórias infantis), o protocolo adotado está focado nos métodos de investigação qualitativa e nos fundamentos da etnometodologia - corrente sociológica que trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, em oposição à noção explicativa - e nas tarefas da etnografia – método que se baseia no contato intersubjetivo entre o observador e o seu objeto.

Em complemento ao *1º momento* deste protocolo, foi adicionado um conjunto de instruções no *Guia do Professor Contador de Histórias (cópia constante do Apêndice B)* para orientar na aplicação das histórias aos alunos. Dentre as orientações extraídas do *Guia*, as mais relevantes foram as seguintes:

(1) É indispensável que o professor leia o livro antes da sessão e identifique as palavras mais difíceis para ajudar a criança durante a leitura (seção: A preparação da leitura, p. 4).

(2) No final deve conversar-se um pouco sobre a história, deixando que a criança faça perguntas, pedindo-lhe, por exemplo, que diga qual foi a parte de que mais gostou, ou que dê a sua opinião sobre o que aconteceu (Apêndice B: Guia do professor, seção: Depois da leitura, p. 5).

No dia seguinte à leitura e revisão textual-interativa da professora, os 20 alunos presentes foram combinados em duplas fixas para dar início ao *2º momento* do protocolo da pesquisa, cujos passos são os seguintes:

- a) Retomar, brevemente, a discussão sobre a história;
- b) Organizar os alunos em dupla (a partir do critério de afinidade);
- c) Definir o aluno que ditará a história e aquele que irá escrevê-la;
- d) Solicitar aos alunos que relembrem a história;
- e) Distribuir as folhas e canetas para iniciar a escrita da história;
- f) Explicar que, caso errem, os alunos devem passar um traço sobre o 'erro';
- g) Pedir aos alunos que leiam o que escreveram;
- h) Recolher o material (folhas e canetas).

2.3 O Gênero Textual 'Conto Infantil'

Para obter os manuscritos desta pesquisa, foi definido que o processo de reescrita se daria sobre a narração de quatro histórias - todas pertencentes ao gênero textual Conto Infantil. De acordo com Costa (2003), os contos retratam as linhas gerais do comportamento humano, nos seus aspectos psicológicos, culturais e linguísticos.

Na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem (Bakhtin e Vygotsky), acredita-se que as características próprias do gênero textual definem o nível do trabalho de reescrita por parte de alunos do Ensino Fundamental.

Enfim, sendo a escrita concebida como processo contínuo, a sua reescrita é “um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Para tanto, faz-se necessário que o aluno saiba enquadrar seu texto ao gênero adequado.

Para isso quatro contos, de clássicos a pouco conhecidos, foram adotados para os elementos solicitados pelo professor: começo, meio e fim de uma estrutura narrativa do gênero apresentado (curto; dotado de tempo, espaço, clímax, enredo, e número reduzido de personagens).

Neste sentido, as características do gênero não foram destacadas para a produção textual pelos alunos. A intenção foi deter-se na apresentação do enredo e clímax da história. Ou melhor, das histórias: Chapeuzinho Vermelho (H1), Os três Porquinhos (H2), O Lobo e os Sete Cabritos (H3), e Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos (H4). (*Anexo B* consta cada uma das histórias).

A primeira história compõe a série *Meus Primeiros Clássicos* (2011). O conto clássico Chapeuzinho Vermelho, a propósito, foi escrito em 1697 por Charles Perrault, e depois reescrito pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, em 1812.

Foto 1 – Livro ‘Chapeuzinho Vermelho’



Fonte: Autor, 2013.

As três últimas histórias contadas foram extraídas do livro de Wolf (2007), que traz fábulas conhecidas mundialmente, com ilustrações que complementam visualmente os detalhes narrados pela professora (contadora das histórias).

Figura 3 – Páginas iniciais das histórias no livro de Wolf.



Fonte: Wolf (2007)

2.4 A Coleta de Dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada a partir da adoção da metodologia desenvolvida desde 1989 pelo pesquisador Eduardo Calil, cujos trabalhos investigativos têm por objeto os processos de escritura colaborativa e manuscritos escolares, mobilizando conceitos como: “manuscrito”, “rasura” e “dossiê genético” - advindos da Crítica Genética, Linguística da Enunciação e Ensino da Escrita.

2.4.1 O *lócus* da pesquisa

Optou-se por trabalhar com uma escola particular porque, teoricamente, ela deveria apresentar as condições “ideais” de aprendizagem: em sua maioria, os alunos já haviam passado por uma experiência pré-escolar com o objetivo de prepará-los para a alfabetização; estavam frequentando uma escola com condições pedagógicas favoráveis; vinham de famílias com boas condições econômicas que, em geral, atribuem valores positivos ao aprendizado escolar e que, comumente, têm familiaridade com o tipo de linguagem que a escola exige e valoriza.

Afinal, a escola selecionada para ser a base de coleta dessa pesquisa - por quatro meses (agosto a novembro de 2013) - tem sua missão pautada por metas pedagógicas bem definidas. Dentre elas, uma fortaleceu a nossa escolha: o fato de estabelecer um projeto de letramento¹⁷ que envolve a prática da escrita em torno de processos de ensino-aprendizagem (que assegura, aos seus alunos, a sensibilização para o reconhecimento e usos de gêneros textuais): a escrita do próprio ‘livro’ autoral¹⁸ na escola, a partir de sugestões de leitura de contos infantis em sala de aula.

Enfim, os projetos de letramento precisam se organizar em torno de processos de ensino-aprendizagem que assegurem aos sujeitos envolvidos a sensibilização para o reconhecimento e uso dos gêneros textuais/discursivos que movimentam, estabilizam e emergem dessas práticas.

Fundada em 1978, com apenas 15 alunos (12 na 1ª série e 03 na 2ª do Ensino Fundamental), o COAMA – Colégio Adventista Dr. Milton Afonso - mudou de endereço, e possui nova estrutura desde 2005, quando recebeu o atual nome (dado em homenagem ao doador do terreno e construção).

¹⁷ Como afirma Kleiman (2000, p. 238), os projetos de letramento são “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade [...]”.

¹⁸ O projeto ‘Pequenos Escritores’ exercita o processo de produção de textos com gêneros textuais. Num primeiro momento, a professora é a escriba da criação autoral colaborativa. Em seguida, os alunos reescrevem o texto.

Foto 2 – Fachada da escola escolhida para a pesquisa



Fonte: Autor, 2013.

Situado na rua Dr. Hermano Plech, 120, Centro de União dos Palmares, o COAMA é considerado a melhor escola particular da cidade. Possui hoje aproximadamente 690 alunos distribuídos em todas das turmas - média de 25 alunos até o 5º ano, e 30 alunos do 6ª ano ao Ensino Médio.

2.4.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (horário vespertino) foi a selecionada para compor o produto utilizado como corpus desta pesquisa. Composta por 20 alunos, com idade entre 7 e 8 anos, divididos em duplas formadas por afinidade – independente do gênero (masculino/feminino).

Foto 3 - Alunos ouvem professor durante leitura da 1ª história.



Fonte: Autor, 2013.

2.4.3 O papel do professor (mediador)

A professora foi orientada a seguir o protocolo da pesquisa, aplicando-o conforme as orientações impressas.

Sabe-se que os bons professores são ótimos observadores do ambiente que os cerca - o que os levam a sistematizar seus questionamentos. Essa prática é, de certo modo, investigação qualitativa. Apenas um revés afeta sua percepção: o desempenho das tarefas voltadas à aplicação de aulas e disciplina dos alunos.

Não foi possível contar com os registros de memória da professora Sandra, que forneceu alguns dados relevantes sobre a receptividade dos alunos às novas tarefas em sala de aula. A despeito do número reduzido de detalhes repassados pela professora, em comparação com as observações efetuadas por um investigador infiltrado na sala de aula, pudemos notar que a falta de espaço para a criatividade, para a elaboração de textos individualizados, gera um arsenal empacotado de palavras que devem ser utilizadas para recriar as histórias clássicas narradas pela professora.

Pronta a cooperar, a executora do protocolo desta pesquisa forneceu, em seu “tempo livre”, dados valiosos sobre o que realmente acontece na sala de aula durante os momentos da pesquisa. Através do cruzamento dos dados colhidos e das informações passadas pela professora – como, por exemplo, nível de comprometimento dos alunos com as atividades propostas e negativa à prática de escrita – pudemos filtrar os dados gerados pelas diádes formadas e definir o *corpus* desta pesquisa.

2.4.4 O pesquisador no ambiente escolar

Buscando respeitar a manutenção das condições originais da sala de aula, evitamos ao máximo não interferir no contexto etnocêntrico da figura docente. Essa postura visou não constranger os alunos com a presença de alguém fora do cotidiano escolar. Desse modo, o pesquisador buscou estar fora do ambiente de

sala de aula desde o primeiro dia de coleta. Ou seja, não foi um observador intromissor ao ambiente dos alunos.

Num primeiro contato, fomos apresentados aos alunos como “alguém que veio para trazer histórias maravilhosas para todos ouvir e escrever”. Esse instante especial de ‘participação’ serviu apenas para estabelecer um contato visual na relação indireta entre os emissores (os alunos) e o destinatário (o pesquisador) dos dados coletados, através de um mediador direto entre as partes (a professora). A partir desse instante, a turma estabeleceu o vínculo entre a atividade a ser realizada mensalmente com o seu idealizador (não ‘investigador’).

Assim, com a autorização em mãos para ter acesso às dependências da instituição escolar, nosso comportamento se deu no sentido de conhecer a dinâmica da turma e sua relação com as práticas de escrita em sala de aula, desenvolvidas pela coordenação pedagógica. Além, é claro, de guiar a execução dos procedimentos metodológicos, e fazer os ajustes necessários para possibilitar o cumprimento do protocolo adotado nesta pesquisa de campo.

2.4.5 O estabelecimento do *corpus* coletado

O corpus gerado foi constituído por textos produzidos pelas duplas que mantiveram-se fixas durante os quatro momentos da rescrita textual e que conseguiram reescrever as quatro histórias lidas pela professora. Dos 22 alunos da turma participante desta pesquisa, foram formadas 10 duplas (dois alunos não compareceram no dia, deixando de ser formada a 11ª dupla).

Tabela 1 – Relação das duplas formadas em cada história

Nº	Duplas formadas / incompletas	H1	H2	H3	H4
1	Mateus / Marcos	X	X	X	X
2	Sâmia / Everton	X	X2	X	X2
3	Laislla / Luiz Fernando	X	X	X	X
4	Yasmin / Kedson	X	X	X	X
5	Athos / Brenda	X	X	X	X
6	Maria / Gabriel Antônio	X	X	X	X
7	Emanoel / Isabelly	X	X1	X	X
8	Mabyson / José Gabriel	X	X2	X	X
9	Isaac / Isabella	X	3	5	A
10	Kerollen / Gabriel Martins	X	4	6	8
-	Francisco/Gustavo (ausentes na H1)	A	A	7	A
-	Maria Jamilly (ausente na H1)	A	4	A	9

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda dos casos da Tabela 1:

- X – dupla fixa
- A – ausente
- 1 - escreveu quando deveria ditar
- 2 – escreveu pouco
- 3 – Isaac deixou a turma
- 4 – Maria Jamile ficou com Kerollen (Gabriel Martins faltou)
- 5 – Isabella ficou com Kerollen da dupla 10 (ver caso 3)
- 6 – Kerollen ficou com Isabella (ver casos 3 e 4)
- 7 – Alunos ausentes nas primeiras histórias
- 8 – Kerollen ficou com Maria Jamilly
- 9 – Maria Jamilly ficou com Kerollen (ver caso 8)

Enfim, ao término da pesquisa de campo, foram formulados dois filtros de validação dos produtos da escrita em dupla. Assim, ficou fixado o critério de invalidação da dupla quando seus atos incidissem em, pelo menos, um dos dois casos:

- a) um aluno de ‘dupla fixa’ faltar (o aluno presente formou ‘dupla não-fixa’);
- b) aluno escrevente da ‘dupla fixa’ produzir poucas linhas (menos de 10 linhas).

A *tabela 2*, apresentada abaixo, é um balanço das duplas validadas (conforme a *tabela 3*):

Tabela 2 – Quantitativo das duplas fixas na pesquisa

Critérios	H1	H2	H3	H4
Duplas fixas	10	8	8	8
Duplas invalidadas	0	2	2	1
Alunos ausentes	2	0	0	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Portanto, com base na Tabela 1, pode-se notar que das 10 duplas formadas apenas 8 participaram dos 4 processos – duas duplas foram desfeitas (casos 3 e 4: um aluno saiu da escola e uma ausência em dia de atividade da pesquisa). No entanto, 3 duplas ainda tiveram seus dados invalidados: a *dupla 2* por escrever pouco as histórias 2 e 4 (8 linhas em cada); a *dupla 8* por escrever pouquíssimo a história 2 (duas linhas); e a *dupla 7* porque o aluno escrevente não inverteu, na história 2, seu papel assumido na história 1.

Enfim, após essas verificações de qualificação, apenas 5 duplas permaneceram aptas à etapa de análise dos manuscritos produzidos. Assim, o corpus desta pesquisa se compôs pelas seguintes duplas, reordenadas por siglas na Tabela 3:

Tabela 3 – Listagem das duplas autoras do *corpus*

Dupla	Sigla	Idades	Sexos
Mateus / Marcos	DP1	7 e 8 anos	Meninos
Laislla / Luiz Fernando	DP2	7 anos	Menina/Menino
Yasmin / Kedson	DP3	7 anos	Menina/Menino
Athos / Brenda	DP4	8 anos	Menino/Menina
Maria / Gabriel	DP5	8 anos	Menina/Menino

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A partir dessa definição, buscou-se quantificar as rasuras textuais produzidas pelas cinco duplas. O que nos permitiu quantificar a produção de cada uma delas a partir da incidência predominante de rasuras produzidas durante o processo de escrita colaborativa. A qualificação dos dados numéricos favorece a compreensão do processo de interação entre os parceiros produtores de manuscritos escolares.

2.5 O Processo de Transcrição dos Manuscritos

Na penúltima etapa metodológica (Deciframento e Transcrição), nos deparamos com segmentos textuais manuscritos de difícil compreensão, ou seja ilegíveis. A transcrição surge, portanto, para auxiliar na leitura dos manuscritos analisados, o que demanda um profundo trabalho de interpretação, consistindo numa operação ótica com amparo da microscopia.

Trechos transcritos e ordenados visam resultar em manuscritos interpretados para alcançar o enfoque deste estudo. Logo, como o objetivo da transcrição foi manter a versão original do autor, adotamos a transcrição diplomática (que preserva os registros de rasuras, erro de grafia, problemas de segmentação, dentre outros aspectos), ao invés da normativa, que, por sua vez, suprimiria as informações abordadas anteriormente.

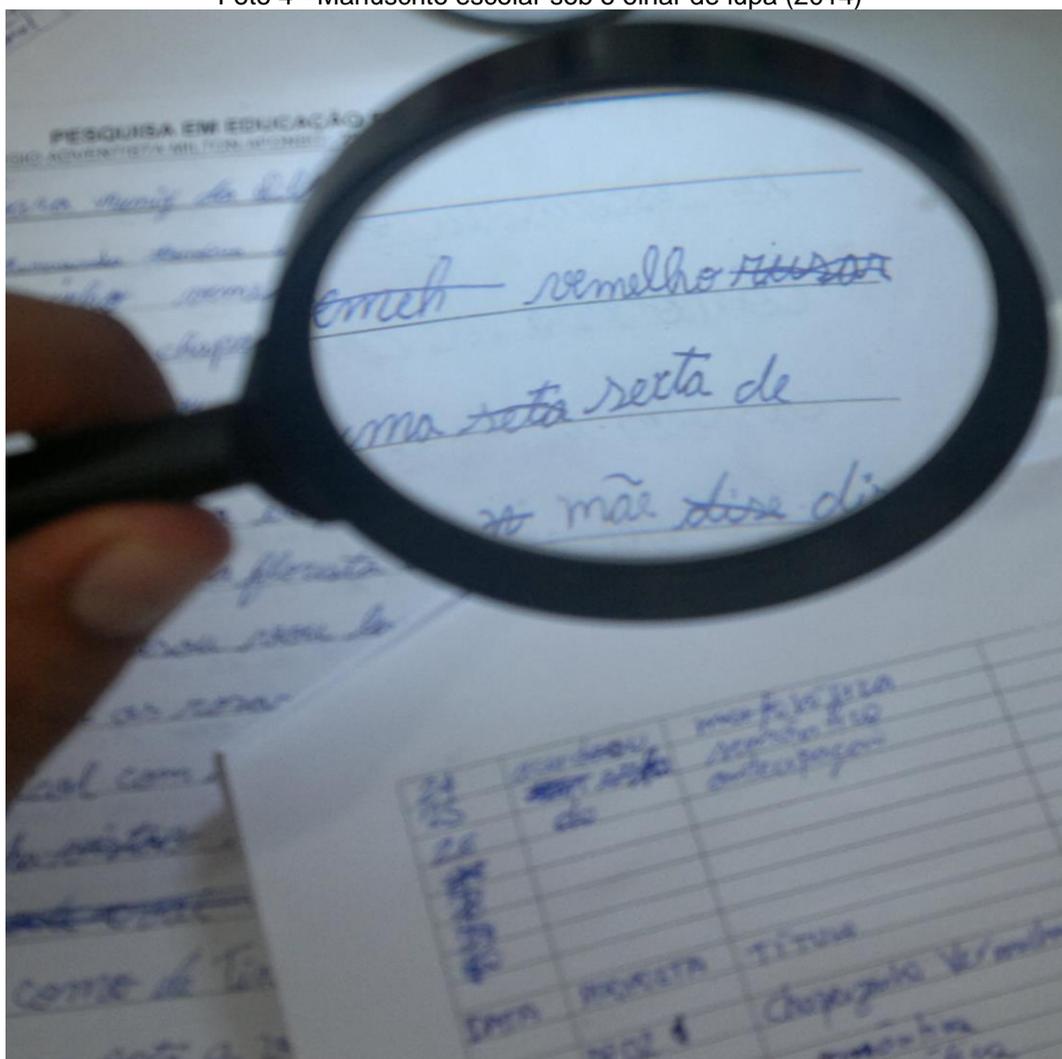
Para fazer a análise dos caracteres gráficos e tipos de letras foi desenvolvido um processo de confrontação com o texto genuíno (inteligível) do autor. Para compreender como ocorreu esse processo, descreveremos, em dois passos, a execução da análise dos traços gráficos no papel, que visou definir a letra que havia sido substituída ou estava com escrita interrompida:

1 – comparamos a forma cursiva com outro traço caligráfico inteligível cuja semelhança atesta a validação morfológica, auxiliada pelo contexto semântico e/ou sintático.

2 – Reconstituímos o percurso da caneta, visando traçar o modo de escrita padrão do escrevente, ou seja, foram verificados: a) a predominância da forma, e; b) os traços sobrescritos, com o auxílio de lente de aumento.

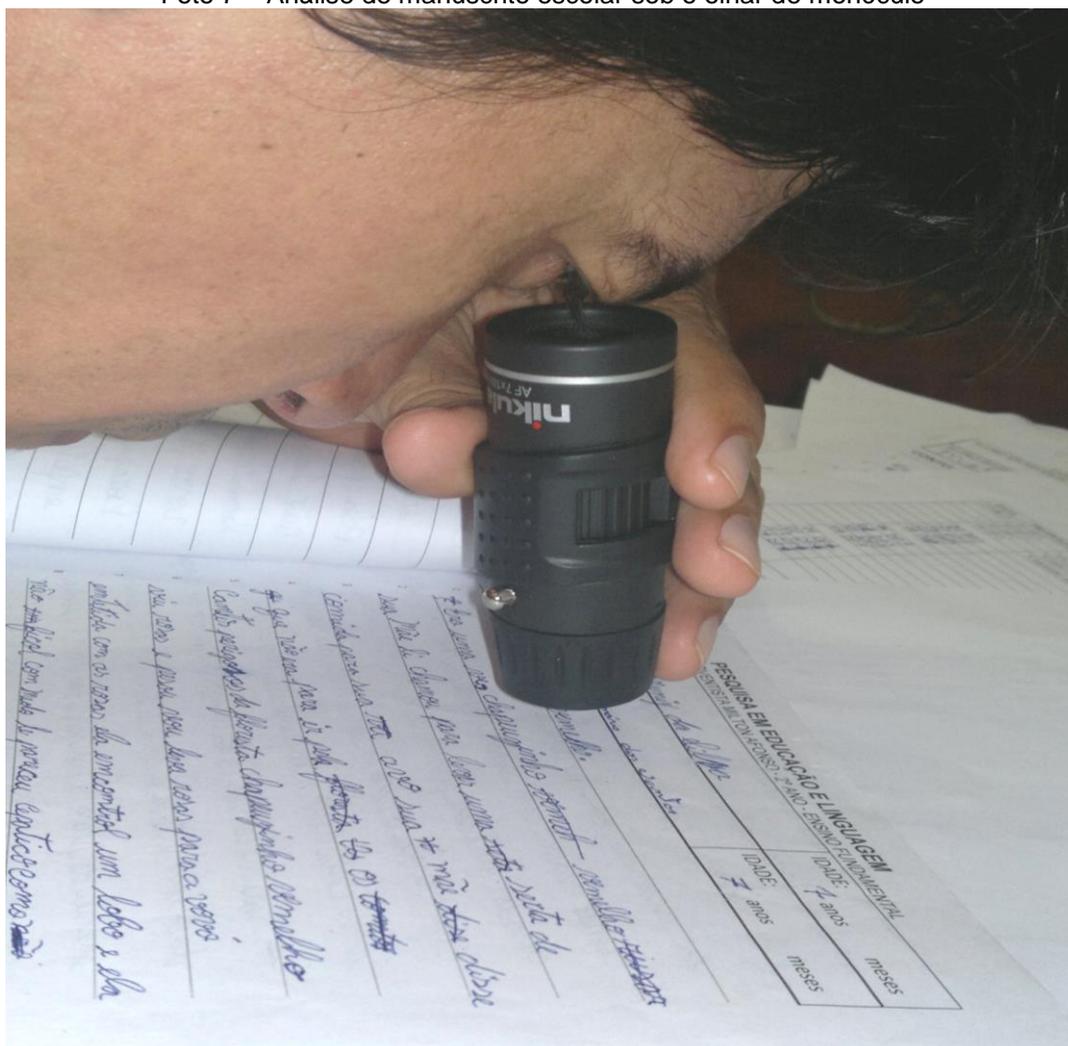
As imagens seguintes são registros fotográficos da ação de análise dos manuscritos, realizada pelo pesquisador com meio do auxílio de uma lupa e um monóculo, equipamentos ópticos que proporciona a ampliação dos traços da escrita efetuada pelos alunos da pesquisa.

Foto 4 - Manuscrito escolar sob o olhar de lupa (2014)



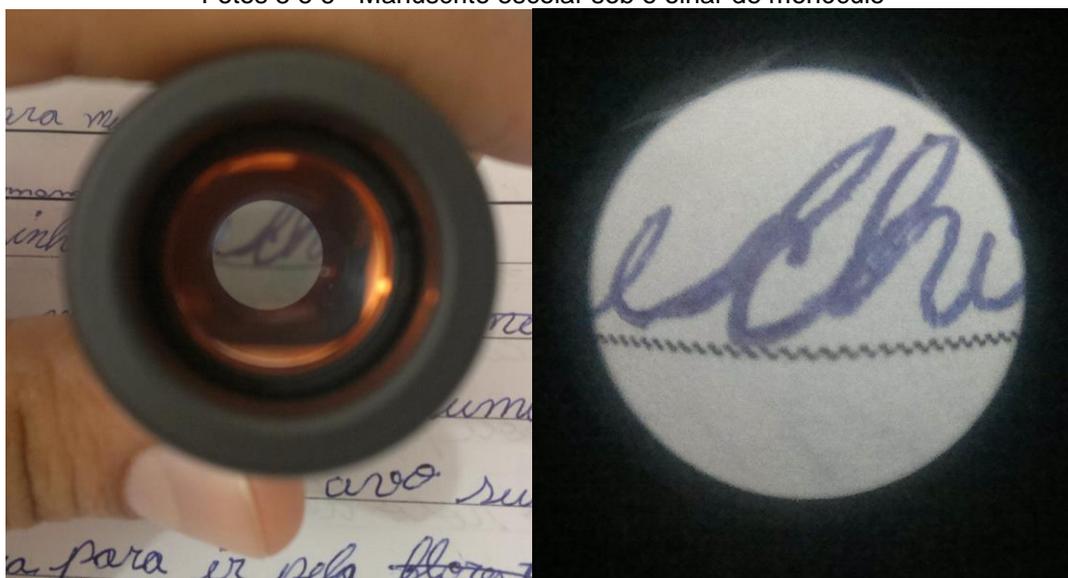
Fonte: Autor, 2013.

Foto 7 – Análise de manuscrito escolar sob o olhar de monóculo



Fonte: Autor, 2014.

Fotos 5 e 6 - Manuscrito escolar sob o olhar de monóculo



Fonte: Autor, 2014.

3 PANORAMA QUANTITATIVO DAS RASURAS

3.1 Tipologia e Função das Rasuras

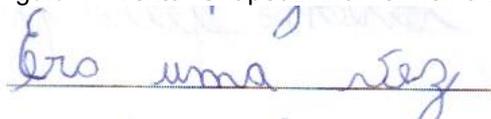
Em artigo recente, Felipeto (2013) demonstrou, com base teórica e clareza de dados, sete tipos de questões que classificam o conjunto de incidências das rasuras orais: 1) questões de ordem semântica; 2) de grafia, 3) ortografia; 4) de ordem textual-discursiva, 5) sintática, 6) morfológica; e de 7) pontuação e léxico. Destas, desprezaremos apenas a textual-discursiva (unitarização na qual textos são separados em unidades interlocutivas)¹⁹. Outra razão para o abandono dessa questão é o fato de não adotarmos a metodologia de registro dos discursos orais (que faz uso de tecnologia eletrônica, no campo sonoro e visual – o que impossibilita a análise desse tipo de rasura). A definição de cada tipo de rasura, pois, é item que será sequenciado adiante.

As funções dos **tipos de rasuras** foram a lupa que nortearam a análise qualitativa do corpus desta pesquisa. Como se notará abaixo, empregamos, como exemplos tipológicos das rasuras, recortes colhidos nos manuscritos da pesquisa:

a) Gráfica

As variações grafemáticas já eram encontradas em documentos manuscritos em português durante o século XVIII. Esse tipo de rasura implica em fazer correspondências abstratas para exprimir os sons. Por exemplo, vejamos o trecho extraído de um dos manuscritos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa:

Figura 4 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”.



Fonte: Manuscrito no Anexo C, linha 1.

Transcrição da rasura: ~~e~~**E**ra uma vez (era uma vez)

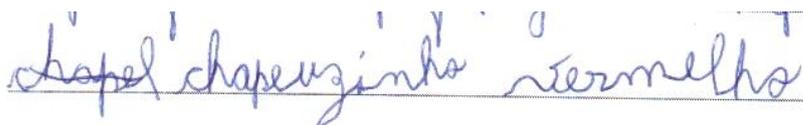
¹⁹ Maiores detalhes sobre a análise textual discursiva podem ser encontrados no artigo “Uma tempestade de luz” (MORAES, 2003).

Nesse caso, o escrevente iniciou a história (o parágrafo) com a letra “e” minúscula, mas, em seguida sobrescreveu-a com um “E” maiúsculo. Nesta figura, vemos uma demonstração da consciência que o sujeito tem de que não deve grafar a primeira letra de um parágrafo em caractere minúsculo, o que o levou a efetuar um apagamento por meio de uma substituição sobrescrita. Ou seja, houve o estranhamento de uma letra escrita: a dimensão gráfica emergiu através da rasura.

b) Ortográfica

Para ilustrar a rasura ortográfica vejamos outra imagem que é resultado da primeira história contada em sala de aula.

Figura 5 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”.



Fonte: Manuscrito no Anexo C, linha 13.

Transcrição da rasura: ~~chapel~~ chapeuzinho...

Fica evidente, pela intervenção registrada na imagem, que um ‘erro’ foi cometido e posteriormente corrigido, pois foi considerada como escrita incorreta. Segundo Gak (1976, p.23), “a ortografia estuda as regras que determinam o emprego das grafias segundo as circunstâncias”. Ou seja, esse tipo de rasura trata da escolha entre duas grafias diferentes, manifestando um problema de ordem ortográfica.

c) Semântica

Para compreender o que chamamos de rasura semântica, vejamos o próximo exemplo:

Figura 6 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”.



Fonte: Manuscrito no Anexo C, linha 11.

Transcrição da rasura: ...~~a banar~~ escutar...

Aqui está em jogo o valor que uma palavra recebe dentro da frase. A palavra “a banar” (abandar) foi rasurada (apagada) para dar lugar a “escutar” - nesse caso, adaptando-se adequadamente no sentido da frase anterior [não apresentada na imagem]: “*praque é sas orelhas grandes*” (pra que essas orelhas grandes).

d) Sintática

Para explicar a rasura sintática, resgataremos a frase oculta que iniciava a frase do exemplo anterior (ver *semântica*).

Figura 7 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”.



The image shows a handwritten sentence in blue ink: "praque é ~~ses~~ sas orelhas". A horizontal line is drawn under the entire sentence. The word "ses" is crossed out with a horizontal line, and "sas" is written above it in the same blue ink.

Fonte: Manuscrito no Anexo C, linha 11.

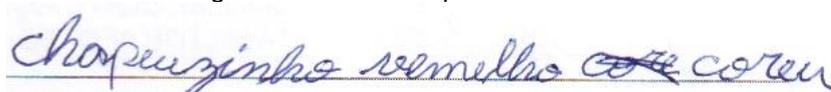
Transcrição da rasura: é ~~ses~~ sas (essas)

Nesse caso, a rasura de apagamento na sílaba “ses” permitiu que o escrevente religasse termos de modo a criar uma oração com complementos apropriados. A mudança de gênero (masculino [ses] → feminino [sas]) trouxe à ordem sintática a palavra *orelhas*. Do contrário poderia surgir *olhos* -, que já fora escrito anteriormente no texto.

e) Morfológica

A rasura do tipo morfológica trata das formas que as palavras podem alcançar em suas variações de tempo verbal, sem que altere a ordem sintática de uma frase. Ou seja, as rasuras morfológicas podem, num determinado contexto, se confundir com as rasuras sintáticas, mas o nível de modificação se dá apenas no plano do significado do próprio termo - modificando só a magnitude de seu valor. Vejamos mais um exemplo extraído do *corpus* da pesquisa:

Figura 8 - Texto “Chapeuzinho Vermelho”.



The image shows a handwritten sentence in blue ink: "Chapeuzinho vermelho ~~correu~~ correu". A horizontal line is drawn under the entire sentence. The word "correu" is crossed out with a horizontal line, and "correu" is written above it in the same blue ink.

Fonte: Manuscrito no Anexo D, linha 20.

Transcrição da rasura: ~~eere~~ coreu (e~~ere~~ correu)

Contextualizando essa frase, vemos que a mudança é da ordem da forma e da ação verbal do termo, mas não acarreta mudança de sentido na frase (semântica), nem na ordem sintática.

f) Pontuação e Léxico

Nesse tópico, encontram-se duas questões que supõem, respectivamente, problemas quanto ao uso adequado dos signos gráficos discretos na organização de texto escrito (CATACH, 1980, p. 21) como dos “conjuntos das unidades significativas de uma dada língua” (FELIPETO, 2013).

Nos manuscritos analisados só encontramos um único caso de rasura de pontuação. Quanto ao tipo de rasura ‘léxico’ nenhum registro foi efetuado. Desse modo, considerado esses dois tipos de rasura como fora do processo de reflexão linguístico das díades participantes dessa pesquisa, não levaremos adiante as questões sobre elas relacionadas.

Como exemplo de rasura de pontuação, vejamos abaixo o único caso registrado nos manuscritos analisados:

Figura 9 - Texto “O lobo e os sete cabritos”.



Fonte: Manuscrito no Anexo E, linha 11.

Transcrição da rasura: e. (letra ‘o’, substituída por ‘ponto final’)

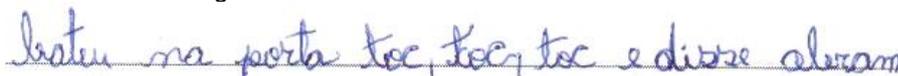
Neste único caso, a letra ‘o’ iniciaria uma nova frase; ou seja, sua permanência oferecia um novo valor sintático à oração. Mas, tendo sido substituído por um ‘ponto final’, está configurado a ocorrência de rasuras de substituição entre tipos distintos.

g) Antecipação

Inserimos no quadro tipológico das rasuras, uma categoria cujas incidências foram detectadas durante a análise quantitativa dos manuscritos escolares ora analisados: as rasuras do tipo *antecipação*.

Esse tipo de rasura tem sua ocorrência especialmente nos escritos novatos, justificada pela motricidade assíncrona com a palavra internalizada. Para Fabre (1986) “a sincronização, própria à escritura, da motricidade da mão e da verbalização em projeto, não está completa”. Vejamos abaixo um exemplo desse tipo de rasuras:

Figura 10 - Texto “O lobo e os sete cabritos”.



Fonte: Manuscrito no Anexo F, linha 5.

Transcrição da rasura: ...adisse abram.

Desse trecho podemos aferir que o aluno escrevente enunciou internamente a frase “... e disse abram”, mas antecipou a letra “a” (inicial de ‘abram’) em detrimento da escrita da palavra ‘disse’, que só veio a surgir após a substituição do ‘a’ pelo ‘d’ (inicial de ‘disse’).

3.2 Análise Quantitativa

Nesta etapa da pesquisa, faremos a análise dos dados apresentando, primeiramente, a sua quantificação sintética. Os principais métodos de apresentação usados nessa pesquisa são *tabelas* e *gráficos*. As tabelas fornecem uma apresentação uni e bidimensional de resultados quantitativos. Quanto aos gráficos, eles serão utilizados para salientar as relações entre variáveis e grupos; e demonstrar, analogicamente, proporções e razões entre os tipos de rasura encontrados e as duplas fixas. Pretendemos, assim, tornar manejável a tarefa de compreensão da análise efetuada, e permitir a identificação das tendências e padrões gerais.

3.2.1 Parâmetros adotados

A técnica utilizada para a redução dos dados provém da área da estatística que contém as medidas de resumo (GUY, 2007). Tais técnicas incluem as conhecidas medidas de tendências centrais como a média (aritmética), a mediana (o valor em relação ao qual metade de todas as observações é maior e metade menor) e a moda (o valor da variável ocorrida com mais frequência). Esses dispositivos servem para encontrar o meio de dispersão de valores quantitativos.

Medidas estatísticas comparáveis, que servem para resumir dados de variáveis discretas (nominais) – como a proporção ou a porcentagem – serão utilizadas em algum resultado: por exemplo, a porcentagem de ocorrências dos tipos de rasuras em cada história escrita pelas 5 duplas fixas. É claro que a porcentagem não mede uma ‘tendência central’, mas fornece um modo útil de resumir a proporção de resultados.

O objetivo final da redução de dados é demonstrar as tendências descobertas. A amostra de dados aqui exposta busca garantir a representatividade da população no universo de estudantes particulares. Sabemos que em estudo quantitativo mais é quase sempre melhor. Por isso, o escopo do presente trabalho visa atender à confiabilidade – desde a coleta até este instante. Esse resultado é coerente com o estudo ora descrito.

3.2.2 Variáveis

As **variáveis linguísticas** que serão analisadas amplamente nas tabelas seguintes são: *tipo* de rasura e *história*. Os **fatores numéricos** são *soma*, *média*, *máximo* e *total* – quantificados, numericamente e percentualmente, sobre *alunos* e *duplas*.

3.2.3 Resultados Tabulares

As tabelas apresentadas, a seguir, são uma forma de resumir os dados, minimizando detalhes sem importância, mas com eficiente visão geral do que é

relevante para os interesses da pesquisa. As informações numéricas seguintes estão arranjadas de modo a não distorcer os dados originais – que representam informações sobre duplas diferentes ou diferentes produções narrativas da mesma dupla.

Tabela 4: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 1.

Tipo de Rasura	H1	H2	H3	H4
Gráfica	10	8	12	4
Ortográfica	14	6	17	5
Antecipação	1	0	4	2
Semântica	6	1	15	9
Morfológica	0	0	0	2
Sintática	0	0	0	4
TOTAL	31	15	48	26

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

É possível verificar que a Dupla 1 produziu mais rasuras na H3 do que em qualquer das outras histórias reescritas durante a pesquisa: 48 contra 31(H1), 15(H2) e 26(H4). Apesar desses valores numéricos, a predominância de H3 (em relação à média de rasuras por palavras: 13%) é ligeiramente proporcional ao total de palavras escritas em cada uma das outras histórias, como podemos verificar na tabela abaixo, que apresenta o total das rasuras por história em **valores percentuais** – fator mais fiel à realidade dos fatos:

Tabela 5: Percentual de rasuras por história – Dupla 1.

Palavras escritas	H1=223	H2=206	H3=276	H4=198	TOTAL 903
% rasura	14% (31)	7% (15)	17% (48)	13% (26)	13% (120)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Por meio dessa tabela, podemos notar que a quantidade de rasuras geradas na H3 é ligeiramente superior a H1 e H4. Em H2 a Dupla 1 produziu a metade das rasuras esperadas, para se manter na média.

A DP1 efetuou, em média, 30 rasuras por história. A rasura ortográfica foi representou 35% do total das rasuras geradas (42 de 120). Nas próximas tabelas verificaremos quantas rasuras foram produzidas pelas duplas 2, 3, 4 e 5, seguidas dos valores referentes aos percentuais de rasuras em relação à quantidade de palavras escritas em cada história.

A DP2 efetuou, em média, 50,25 rasuras por história. Sendo que a rasura ortográfica foi a predominante, representando 42,8% do total (86 de 201).

Tabela 6: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 2.

Tipo de Rasura	H1	H2	H3	H4
Gráfica	7	2	11	3
Ortográfica	29	15	26	16
Antecipação	6	3	2	0
Semântica	10	1	6	5
Morfológica	3	1	1	1
Sintática	19	5	16	13
TOTAL	74	27	62	38

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Tabela 7: Percentual de rasuras por história – Dupla 2.

Palavras escritas	H1=300	H2=191	H3=183	H4=145	TOTAL 819
% rasura	25%	14%	34%	26%	25% (201)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A DP3 efetuou, em média, 25 rasuras por história. Novamente, a rasura ortográfica foi a que predominou, alcançando 46% do total (46 de 100).

Tabela 8: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 3.

Tipo de Rasura	H1	H2	H3	H4
Gráfica	1	3	7	7
Ortográfica	10	4	19	13
Antecipação	1	0	1	2
Semântica	3	2	6	0
Morfológica	0	0	0	1
Sintática	1	3	10	6
TOTAL	16	12	43	29

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Tabela 9: Percentual de rasuras por história – Dupla 3.

Palavras escritas	H1=230	H2=70	H3=293	H4=122	TOTAL 715
% rasura	7%	17%	15%	24%	14% (100)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A DP4 efetuou, em média, 18,25 rasuras por história. E a rasura ortográfica mais uma vez foi a predominante, chegando a 41% do total (30 de 73).

Tabela 10: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 4.

Tipo de Rasura	H1	H2	H3	H4
Gráfica	4	3	10	4
Ortográfica	10	5	10	5
Antecipação	1	0	0	0
Semântica	1	0	2	2
Morfológica	0	1	2	0
Sintática	0	4	7	2
TOTAL	16	13	31	13

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Tabela 11: Percentual de rasuras por história – Dupla 4.

Palavras escritas	H1=222	H2=281	H3=342	H4=193	TOTAL 1038
% rasura	7%	5%	9%	7%	7% (73)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Finalmente, a DP5 gerou, em média, 49,75 rasuras por história. E, novamente, a rasura ortográfica predominou, chegando a 54% do total (109 de 199).

Tabela 12: Quantidade de rasuras produzidas pela Dupla 5.

Tipo de Rasura	H1	H2	H3	H4
Gráfica	4	10	11	12
Ortográfica	10	39	26	34
Antecipação	0	0	3	0
Semântica	0	2	8	4
Morfológica	0	0	0	1
Sintática	1	13	9	12
TOTAL	15	64	57	63

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Tabela 13: Percentual de rasuras por história – Dupla 5.

Palavras escritas	H1=217	H2=227	H3=484	H4=214	TOTAL 1142
% rasura	7%	28%	12%	29%	17% (199)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Esta última tabela nos fornece uma visão geral da soma das tabelas referentes a cada dupla:

Tabela 14: Quantidade Total de rasuras produzidas por todas as duplas

Tipo de Rasura	H1	H2	H3	H4
Gráfica	26	26	51	30
Ortográfica	73	69	98	73
Antecipação	9	3	10	4
Semântica	20	6	37	20
Morfológica	3	2	3	5
Sintática	21	25	42	37
TOTAL	152	131	241	169

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A próxima tabela serve como parâmetro quantitativo em termos de valor médio de rasuras por história a que as cinco duplas pesquisadas deveriam alcançar.

Tabela 15: Percentual de rasuras por história.

Palavras escritas	H1=1192	H2=975	H3=1578	H4=872	TOTAL 4617
% rasura	13%	13%	15%	19%	15% (média)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Portanto, podemos verificar que a **média absoluta** de rasuras por história foi de 15%. Desse modo, pretendemos adquirir uma visão panorâmica dos nivelamentos e desníveis linguísticos que situa cada dupla em termos de domínio linguístico (vinculado a cada tipo de rasura).

Na tabela a seguir podemos, ainda, comparar os valores percentuais do quanto cada dupla gerou em termos de rasuras totais (soma de rasuras produzidas nas quatro histórias reescritas):

Tabela 16: Percentual de rasuras produzidas pela duplas

DUPLAS	DP1	DP2	DP3	DP4	DP5
% rasura	13%	25%	14%	7%	17%
Desvio	- 2	+10	-1	- 8	+2

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As únicas duplas que mantiveram-se próximas do padrão (15%) foram DP1, DP3 e DP5, com um desvio máximo de 2 pontos percentuais. Já as duplas DP2 e DP4 atingiram valores eqüidistantes em relação à média absoluta – respectivamente, 10 e 8 pontos percentuais (25% e 7% para 15%).

Esse quadro serve como um importante amparo de aferição sobre o grau de apropriação das normas da língua escrita por parte das duplas. Podendo, inclusive, auxiliar na atenção que o professor deve dar aos alunos que avançam ou àqueles que ainda estão abaixo da média de rendimento escolar.

3.3 Interações entre ‘Tipos de Rasuras’ e ‘Duplas Colaborativas’

Considerando a necessidade de ampliar a análise sobre as relações de congruência entre as tabelas apresentadas, realizamos recortes para essa pesquisa. Selecionamos, então, algumas ações analíticas dos dados coletados. Logo, por meio da reflexão dos elementos que compõem as variáveis e tendência descobertas nas tabelas com os dados das cinco duplas fixas, pretendemos comparar os resultados colhidos nos processos colaborativos das díades a partir de uma visão panorâmica fundamentada nas relações entre ‘tipos de rasuras’ e ‘interação entre díades’. Seguiremos, então, para as análises selecionadas:

A) Dupla com Maior Ocorrência de Palavras Escritas

Verificada a soma de palavras escritas nas quatro histórias, a Dupla 5 foi a que mais escreveu. Exatamente 1142 palavras. As demais duplas produziram exatamente DP1=903, DP2=819, DP3=715 e DP4=1038. Entretanto, como dito anteriormente, o que está sendo considerado é o valor proporcional. Sendo assim, apesar de ser a dupla que mais escreveu, DP5 só gerou 17% de rasuras em todos os escritos. Outro dado: esta dupla foi a responsável por gerar quase 1/4 de todas as palavras escritas que compõem o *corpus* analisado (1142 de 4617). Isto evidencia a direção do seu processo de letramento.

Tabela 17: Palavras e rasuras por história – Dupla 5

Palavras escritas	H1=217	H2=227	H3=484	H4=214	TOTAL 1142
% rasura	7%	28%	12%	29%	17% (199)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A reescrita da história H3 (O Lobo e os Sete Cabritos) auxiliou a dupla a alcançar esse patamar: 484 palavras (mais do que o dobro de H2 - a segunda mais longa história escrita pela dupla). O nível de detalhamento narrativo do conto permitiu que a Dupla 5 desenvolvesse os pormenores do enredo e clímax.

B) Rasura Predominante nas Histórias

Saber quais rasuras predominam em cada história narrada pelo professor e reescrita pelo aluno é útil para o próprio mestre atuar com mais prontidão na aplicação de atividades pedagógicas que visem sanar questões linguísticas destacadas como deficientes no grupo de alunos.

Conforme a Tabela abaixo, a rasura ortográfica é a mais frequente nos manuscritos das cinco duplas analisadas.

Tabela 18 - Rasura predominante por história

Histórias	H1	H2	H3	H4
Tipo da rasura	Ortográfica	Ortográfica	Ortográfica	Ortográfica
(%)	48%	53%	41%	43%

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

Elas representaram exatamente 45,2% de todas as rasuras encontradas. Em termos numéricos, foram 313 de um total de 693 rasuras (15%).

Tabela 19 – Percentual de rasuras produzidas

Tipo de Rasura	Quantidade	Rasuras (%)	Média por história
Gráfica	133	19,2%	33,25
Ortográfica	313	45,2%	78,25
Antecipação	26	3,8%	6,5
Semântica	83	12,0%	20,75
Morfológica	13	1,9%	3,25
Sintática	125	18,0%	31,25
TOTAL	693	100,0%	173,25

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

C - Dupla que Mais Rasurou

A Dupla 2 (DP2) rasurou 25% das palavras que escreveu nas quatro histórias: proporcionalmente, a que mais rasurou. Foram, exatamente, 201 rasuras produzidas nas 819 palavras escritas (H1=300; H2=191; H3=183; H4=145). Na terceira história (H3) foram quantificadas 34% de rasuras em relação às palavras escritas (183). Ou seja, foram 62 rasuras distribuídas entre os seis tipos, conforme apresentados na tabela abaixo:

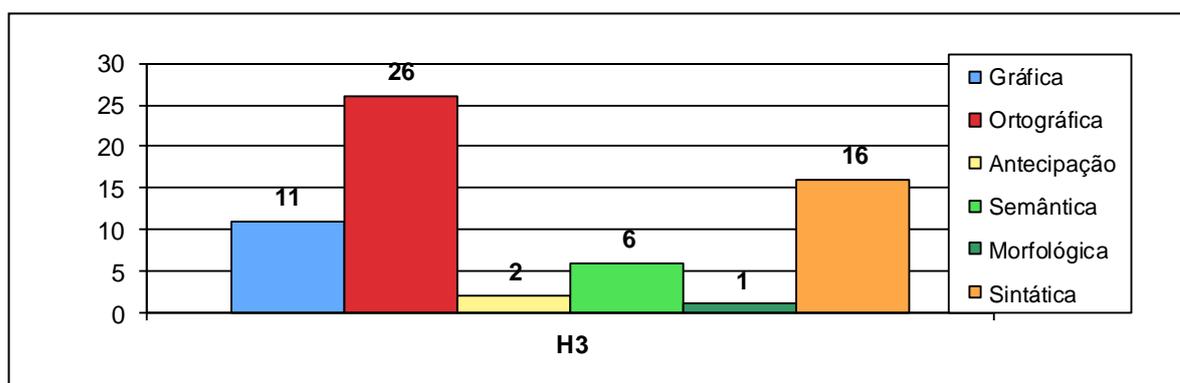
Tabela 20 – Rasuras da Dupla 2

Tipo de Rasura	H3
Gráfica	11
Ortográfica	26
Antecipação	2
Semântica	6
Morfológica	1
Sintática	16

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Analisando a tabela, verificamos que as rasuras ortográficas, em número de 26 (42% das 62 produzidas pela DP2), foram o tipo predominante na escrita da H3. O gráfico a seguir corrobora visualmente na aferição do quanto as rasuras ortográficas foram marcantes na H3.

Gráfico 1 – Rasuras da Dupla 2 na H3

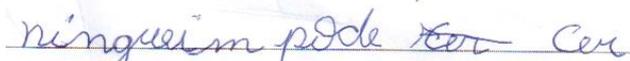


Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Algumas rasuras ortográficas extraídas da H3 da DP2 irá nos direcionar a alguns dos tipos de alterações ortográficas classificados por Zorzi (1998).

A rasura abaixo é um exemplo de “**representações múltiplas**”, nomeação dada aos tipos de alterações com a mais alta taxa de ocorrência produzida nas quatro séries iniciais do ensino regular básico (47,5%):

Figura 11 – Trecho extraído do corpus da pesquisa



Fonte: Corpus da Pesquisa (2013)

Vimos acima um erro ortográfico envolvendo a tentativa de representação do fonema /s/. Neste caso, o aluno principiou a escrita da letra **s**, mas desistiu antes de concluí-la; escreveu a palavra *cer* ao invés da correta (*ser*). Essa rasura exemplifica os tipos de relações instáveis entre letras e sons. Ensejando este caso específico, a grafia do fonema /s/ poderia ser escrito por várias letras: **s** [sala], **ss** [passar], **ç** [caçar], **sc** [descer], **sç** [desça], **xc** [excesso], **z** [nariz] e **x** [explicar] (ZORZI, 1998, p. 34). Do mesmo modo, a representatividade *letra-som* pode ocorrer com a grafia dos fonemas /z/ - que usa as letras **z** (zero), **s** (casar) e **x** (examinar) -, /k/ (**q**, **c** e **k**), etc. Ou seja, as “representações múltiplas” ocorrem em situações nas quais uma mesma letra pode estar representando diferentes sons.

O segundo tipo de alteração ortográfica mais frequente entre textos primários é “**apoio na oralidade**” (16,8% dos casos). Na linha 10 do escrito H3, podemos ver duas tentativas efetuadas pelo aluno que buscava escrever a palavra ‘*então*’, ao formular a frase “então ele pensou”.

Figura 12 – Trecho extraído do corpus da pesquisa



Fonte: Corpus da Pesquisa (2013)

Vemos a primeira palavra escrita com a letra **m**, mas abortada com um risco, e a segunda tentativa, agora escrita com **n**, imediatamente sobrescrita por um **m**. As letras **m** e **n** apesar de distintas têm uso definido (antes das letras **p** e **b** usa-se o **m**). Essa alteração ortográfica reflete a não coincidência entre o padrão *acústico-articulatório* e o padrão *visual-ortográfico*. Por exemplo: *Minha mãe comprou leitchi* → *Minha mãe comprou leite*.

Como afirma Zorzi (1998), existe uma relação entre oralidade e escrita, ou seja, a grafia busca representar a fala. Mas essa representação nem sempre é uma transcrição foneticamente fiel, conforme o exemplo: FALA: *calada* - ESCRITA: *calada*. Pois, nem sempre escrevemos conforme ouvimos: FALA: *trabalhar* – ESCRITA: *trabaliar*. As convenções ortográficas são, desse modo, as responsáveis pela frequência dos erros produzidos por crianças que precisam memorizar a grafia correta das palavras.

Por fim, ainda analisando a H3 da DP2, podemos citar outra ocorrência de rasura ortográfica vinculada à dificuldade de escrita da forma gráfica correta. Sendo “**omissão de letras**” o terceiro tipo de erro mais frequente nas séries primárias. O caso abaixo mostra a escrita da palavra *sempre* sendo testada de várias formas.

Figura 13 – Trecho extraído do corpus da pesquisa



Fonte: Corpus da Pesquisa (2013)

Neste caso, palavras grafadas de modo incompleto representam 9,6% dos casos de erros. Percentualmente, em cada 100 alunos na 2ª série, 90,5% cometem este erro. As omissões das letras m e n são as campeãs: 28% dos casos de “omissão de letras”, seguidas de “omissão de vogal em encontro vocálico”: 11,2% (ex: queimar → quemar); e “omissão de sílaba completa”: 10,9% (ex: coitada → coida).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conexão realizada entre os manuscritos do corpus analisado e os 'Resultados Interacionais entre Tipos de Rasuras e Duplas Colaborativas' no remete a conclusões propositivas que nos leva a dizer que há uma inter-relação entre o processo de escrita colaborativa com díades em contexto de demanda escolar e as operações de rasuras que tem como predomínio o tipo *Ortográfico*, seguido do tipo *Gráfico*.

Pode-se dizer que essa relação está dentro dos moldes esperados, visto que o grupo de sujeitos participantes da pesquisa está no estágio de letramento que favorece a produção acentuada do tipo de rasura ortográfico e gráfico. Os exercícios de retextualização levaram os alunos a vivenciar situações formais de ensino, visto que o objetivo da consigna foi propor aprendizagem da escrita e da leitura. Ou seja, fazer a criança aprender a escrever a partir da repetição de um gênero textual apropriada à sua idade.

O método empregado não pretendeu tornar o aluno escrevente em um aprendiz de escritor ficcional. Talvez, para a maioria dos alunos participantes desse estudo, o ato de escrever as histórias tenha servido como um incentivo à uma produção mais autônoma e com objetivos pessoais. No entanto, é certo que o ponto crucial de todo esse processo foi a codificação da narração realizada pela professora, lembrada pelo aluno 'ditante', e transcrita deste para o aluno 'escrevente'. Ou seja, houve uma transcrição do plano da oralidade para o plano gráfico, que abarca a codificação de sons em letras.

Alcançamos, portanto, o princípio alfabético de correspondência entre sons e letras. Falar e escrever: duas línguas em uma? Duas ações que são passadas pela escola como sendo uma única. Essa contradição é notada na folha de papel - suporte que registra as tentativas de expressão da oralidade por meio de símbolos gráficos.

O que os alunos desconhecem é que todos os métodos de ensino partem do escrito. "A língua que se ensina, a oral, não é a língua avaliada: é a escrita" (ZORZI, 1998, p. 17). Logo, tomando como base os resultados das análises, que apresentam

as rasuras ortográficas como predominantes, fica evidente que a aprendizagem da ortografia deve considerar as influências negativas do processo de apropriação da forma de escrever as palavras.

A importância de trabalhar as rasuras em sala de aula - detectando os tipos mais marcantes - está em produzir caminhos didáticos que estruturam o papel do professor como orientador dos percursos de aprendizagem adequada das crianças em processo de alfabetização. Nas palavras de Cagliari (1989):

É preciso dizer, logo no início, o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade (...) as relações variáveis entre letras e sons, que permitem a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua” (CAGLIARI, 1989, p. 97).

Enfim, o presente conjunto de ocorrências avaliadas representa a totalidade dos 20 manuscritos escolares que compõem o *corpus* desta pesquisa. Destaca-se, nesta análise, a relação entre as práticas escritas e as reverberações fonológicas na escrita estudantil. Logo, as rasuras ortográficas e as gráficas, seguidas das sintática e semântica, representaram quase a totalidade dos vestígios escritos de codificação gráfica. Sem esquecer-se das rasuras de antecipação, que foram resgatadas do corpus analisado. Tendo ela incidência superior à rasura morfológica.

Enquanto jornalista, e escritor de narrativas factuais, iniciei esta empreitada científica movido pelo intento de compreender como se dá o processo de criação de narrativas ficcionais em caráter literário - sob o **solo fértil** de quem ainda sequer tem ideia do efeito que suas palavras escritas causam quando sequenciadas inteligentemente na linearidade de folhas pautadas: o aluno. Mas, concluo ciente de que esta pesquisa apresenta lampejos da responsabilidade que há sobre aquele que cumpre o papel de formador de leitores e escritores iniciantes: o professor!

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BEREITER, C.; SCADARMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- BURGARELLI, C. G. **Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo**. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o Invisível: escritura & poema na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CATACH, Nina. (Org.) 1996. **Para uma Teoria da Língua Escrita**. São Paulo, Ática.
- COSTA, P. F. A. **Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção**. 2003. 73. f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR., Três Corações, 2003.
- DAIUTE, C., & DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and Instruction**, n. 10, p. 281–333, 1992.
- DALE, Helen. **Co-Authoring in the Classroom: Creating an Environment for Effective Collaboration**. Urbana, Illinois: National Council of teacher of English, 1997.
- FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)** n. 62, p. 59-79, Paris, 1986.
- FABRE, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée**. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.
- FELIPETO, Cristina. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a Metaenunciação em histórias inventadas. **Revista Intersecções**, a. 7, n. 2, maio 2014.
- FELIPETO, Cristina. **Sobre o que incidem as rasuras quando alunos escrevem a dois um único texto?** Questões em torno da rasura, do manuscrito e da interação. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58., 2010, Programação... São Carlos (SP): GEL, 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6354-10>>. Acesso em: 10.dez. 2013.
- FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- GAK, V. G. **L'orthographe du français – essai de description théorique et pratique**. Paris, SELAF, 1976.

GAULMYN, Marie-Madeleine de; **La rédaction conversationnelle**: parle pour écrire, Le français aujourd'hui, Paris, AFEF, 108, p. 73-81, 1994.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRESILLON, Almuth. **Alguns pontos sobre a história da crítica genética**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, Abril. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23/03/2014.

GRESILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

HAY, Louis. **Über die Entstehung von Texten und Theorien, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik** 68. Götringen: Vandchoeck & Ruprecht. 1987. p. 9-20.

HAY, Louis. **Les Essais de critique génétique**, Paris, Flammarion. (ed.) 1979.

KLEIMAN, Angela B. “**O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?**” In: KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) O ensino e a formação do professor . Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

LACAN, J. **O seminário**, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-55. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.

LACAN, J. **De um discurso que não seria do semblante**. Seminário inédito [Tradução Provisória do Centro de Estudos Freudianos – Recife, sob coordenação de Ivan Corrêa]. 1971.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

POMMIER, Gerard. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Press Universitaires de France, 1993.

RUDLER, G. **Les techniques de la critique et de l'histoire littéraires**. Paris: Slaktine Reprints, 1979.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica Genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.

SMOLKA, A. L.; Góes, M.C.R. (Orgs). **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico) São Paulo: Papyrus. 1993.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** NY: Cambridge University Press. 1984.

VASS, Eva; LITTLETON, Karen; MIELL, Dorothy and JONES, Ann. The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. **Thinking Skills and Creativity**, 3(3), pp. 192–202, 2008.

VASS, Eva. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. **Journal of Computer Assisted Learning**, n. 18, p. 102-110, 2002.

WILLEMART, Philippe. **A quarta dimensão no manuscrito.** Estudos Avançados, , v.5, n.11, p.19-33, Abr., 1991.

WOLF, Tony. **Fábulas.** Trad. Lourival Busarello. Ilus. Tony Wolf. Editora Brasileitura. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A**PROTOCOLO DA PESQUISA****1º MOMENTO**

1. **Ler** a história - buscando usar as orientações das páginas 4 e 5 do *Guia do Professor Contador de Histórias*.
2. **Discutir** a história com os alunos - buscando usar as orientações da página 6 do *Guia do Professor Contador de Histórias*.

2º MOMENTO

1. **Retomar**, brevemente, a discussão sobre a história;
2. **Organizar** os alunos em dupla (a partir do critério de afinidade);
3. **Definir** o aluno que ditará a história e aquele que irá escrevê-la;
4. **Solicitar** aos alunos que relembrem a história;
5. **Distribuir** as folhas e canetas para iniciar a escrita da história;
6. **Explicar** que, caso errem, os alunos devem passar um leve traço por cima do 'erro';
7. **Pedir** aos alunos que leiam o que escreveram;
8. **Recolher** o material (folhas e canetas);

Observação:

O professor deve pedir aos alunos para preencherem os espaços com os nomes de quem ditou e escreveu a história.

APÊNDICE B



GUIA DO PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

❖ **Benefícios da leitura**

O contato precoce de crianças com livros estimula muito o desenvolvimento e torna a leitura muito gratificante...

Proporciona à criança informação e conhecimento sobre o mundo, apresenta à criança situações e ideias novas, estimulando curiosidade, o pensamento crítico e ainda a consciência de si própria e dos seus interesses pessoais...

Desenvolve a atenção, a capacidade de concentração e a capacidade de compreender o que ouve...

Ativa a imaginação, pois ajuda a criança a usar o pensamento na ausência de situações reais...



Ajuda a identificar e usar conceitos familiares e conceitos novos...

Estimula as capacidades de expressão, pois a criança adquire vocabulário novo e novas formas de exprimir ideias e sentimentos.

❖ Leitura em par com crianças

A investigação tem vindo a revelar que as dificuldades enfrentadas por muitas crianças na fase inicial da aprendizagem da leitura são facilmente ultrapassadas, com apoio individualizado, prestado por um adulto, o mais cedo possível, ou seja, durante o 1º e o 2º anos de escolaridade.



Por este motivo, valoriza-se cada vez mais a leitura a par entre pais e filhos.

A aprendizagem da leitura exige esforço e persistência de quem aprende e de quem apóia, seja o apoiante pais ou professor.

❖ A preparação da leitura

É indispensável que o professor leia o livro antes da sessão e identifique as palavras mais difíceis para ajudar a criança durante a leitura.

As histórias podem ser dramatizadas, com expressões faciais e sons apropriados, vozes diferentes para as personagens.

O tom e o ritmo da leitura devem ajustar-se ao tipo de história, variando em função das peripécias. Pode ler-se alto e depressa para dar emoção ou baixo e devagar para criar suspense.

❖ As palavras difíceis

Com palavras difíceis ou desconhecidas podem usar-se várias estratégias:

- Ler a palavra em partes, mostrando como as letras soam em conjunto. Com palavras pequenas a criança pode dizer as letras e qual é o som de cada letra.
- O professor pode apontar as letras e dizer os sons das sílabas.

❖ O início da sessão

É muito importante que todos estejam calados antes de começar e, se alguém interromper, chamar a atenção para que todos possam ouvir.

Deve começar-se por mostrar a capa, ler o título do livro, falar um pouco da ilustração, e apontar o nome dos autores. Desperte o interesse pelo livro!

❖ Pausas na leitura

Durante a leitura, se a criança quiser, pode conversar-se sobre as peripécias da história.

Após a leitura de cada capítulo, pode pedir-se às crianças que contem o que ouviram e, antes de começar a ler o capítulo seguinte, propor que digam o que acham que vai acontecer a seguir.

❖ Depois da leitura

No final deve conversar-se um pouco sobre a história, deixando que a criança faça perguntas, pedindo-lhe, por exemplo, que diga qual foi a parte de que mais gostou, ou que dê a sua opinião sobre o que aconteceu.

Se as crianças gostarem muito do livro a leitura pode ser repetida.

❖ Exemplos de perguntas sobre livros

Sobre a história

1. Gostou da história? Do que é que gostou mais? O que é que achou mais divertido?
2. O que é que aconteceu nesta história?
3. O que é que te lembra melhor na história?
4. Qual foi o acontecimento mais divertido? Mais triste? Mais interessante? Mais surpreendente? Mais misterioso?
5. Achas que a história podia ter acabado de outra maneira? Como?

Sobre personagens

1. Quais são as personagens da história?
2. Gostou delas? Por quê?
3. Conhece alguém parecido com as personagens?

Sobre o lugar

1. Onde é que a história se passa?
2. Como era esse lugar?

Sobre o tempo

4. Quando é que a história se passa? No presente, no passado ou no futuro?

ANEXOS

ANEXO A**TERMO DE SOLICITAÇÃO**

Maceió, 03 de junho de 2013

Ao Colégio Adventista Milton Afonso – COAMA

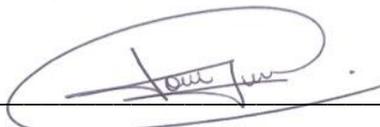
Prezado Srº Diretor Sammy Mendonça

Ref.: Solicitação de entrada de mestrando para coleta de dados em sala de aula do 2º ano do ensino fundamental.

Venho, através desta, solicitar autorização para que o aluno de mestrado JIMMY CARTER ARAÚJO DE MENDONÇA (aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, inscrito na linha de pesquisa “Educação e linguagem” sob minha orientação) possa, de comum acordo com a professora de sala, coletar dados de escrita de alunos do 2º anos do ensino fundamental a partir de protocolo específico (Anexo).

Gostaria de informar, ainda, da necessidade de o aluno efetuar essa coleta em 4 momentos durante este ano letivo (julho, agosto, setembro e novembro de 2013), por tratar-se de um estudo longitudinal, em que será observado em que situação se produz mais rasuras.

Grata pela atenção e colaboração,



Prof. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto

FALE/PPGE/UFAL

ANEXO B

H1 - CHAPEUZINHO VERMELHO

Em tempos antigos, uma linda menina morava com sua mãe em uma casa no meio do bosque. A menina ganhou da sua avó um capuz vermelho de veludo. Gostou tanto do presente, que o vestia quase o tempo todo e, por isso, era chamada de Chapeuzinho Vermelho. Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cesta de doces para sua amada vovó, que se sentia um pouco fraca e indisposta.

- Adeus, minha filha. Tenha muito cuidado quando atravessar o bosque. Evite o caminho da floresta e não fale com estranhos.

Chapeuzinho Vermelho saiu toda animada e, no meio do caminho, resolveu colher algumas flores para a vovó. Distraída com as flores, deu de cara com um lobo. Não sabia que ele era o Lobo Mau, portanto, não se assustou nem sentiu medo.

Muito esperto, o Lobo fez várias perguntas à Chapeuzinho Vermelho.

- Bom dia, menina!

- Bom dia, senhor Lobo!

- Como você se chama, linda menina?

- Chamo-me Chapeuzinho Vermelho.

- Para onde vai tão animada?

- Vou levar estes doces para minha avó, que está doente e mora a uns vinte minutos daqui, numa casa cercada por aveleiras.

- Ah, sei onde é!

Como tinha segundas intenções, falou:

- Por que você não vai pelo caminho da floresta? É mais rápido e você pode desfrutar da beleza da natureza, do canto dos pássaros e, ainda, colher tipos diferentes de flores para sua querida vovó.

A menina ficou em dúvida, mas maravilhada com a beleza da floresta, resolveu seguir o conselho do lobo. Fascinada com as flores que colhia, Chapeuzinho Vermelho foi se distanciando do caminho.

O Lobo saiu correndo e, quando chegou à casa da Avó da menina, bateu na porta.

- Quem está aí? – Perguntou a Vovó.

O Lobo disfarçou a voz e respondeu:

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, sua querida neta.
- Pode entrar, querida!

O Lobo, então, entrou e engoliu a Vovó, que nem teve tempo de se defender. Depois, vestiu as roupas da Vovó e ficou esperando a menina.

Chapeuzinho Vermelho chegou à casa da Vovó toda animada, com a cesta de comida e muitas flores. Como a porta estava entreaberta, entrou. Porém, ficou assustada com o aspecto da sua Avó.

- Vovó, por que suas orelhas estão tão grandes?
- São para ouvi-la melhor.
- E pra que esses olhos tão grandes?
- São para vê-la melhor.
- Oh, Vovó, que mãos enormes a senhora tem!
- São para agarrá-la melhor, querida!
- Credo, Vovó... Por que a senhora está com essa boca tão grande?

Nesse momento, o Lobo arrancou o disfarce, pulou da cama e respondeu:

- Para devorar você!

O malvado começou a correr atrás da menina, mas, atrapalhado que era, tropeçou e caiu.

Enquanto isso, muito rápida, Chapeuzinho Vermelho se escondeu dentro de um velho armário. Sem encontrar a garota, o Lobo ficou resmungando e, de barriga cheia e cansado, acabou cochilando.

Tomado pelo sono, o Lobo roncava bem alto. Nesse momento, passou em frente à casa da Vovó um caçador, que, ouvindo o ronco, pensou:

- Como ronca esta velha senhora. Vou entrar e dar uma olhadela.

Quando viu o Lobo, disse o caçador:

- Está aqui, velho impertinente. Há tempos o procuro!

Ao ouvir o caçador, Chapeuzinho Vermelho saiu correndo do armário e lhe contou rapidamente a história. Aproveitando que o Lobo dormia, o caçador cortou a barriga dele e tirou a Vovó lá de dentro. Ela estava viva, embora respirasse com dificuldade. Emocionada, a menina correu para os braços da Vovó.

Em seguida, o caçador buscou grandes pedras e encheu a barriga do Lobo com elas. Quando acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanta na barriga do Lobo que ele deu um trambolhão e morreu.

O caçador, a Vovó e a Chapeuzinho Vermelho, que estavam escondidos vendo tudo, se alegraram imensamente. O Caçador tratou de tirar o Lobo dali e as duas lhe agradeceram aliviadas!

Depois disso, a Vovó foi descansar, e sua neta preparou a mesa para, juntas, tomarem chá com doces, a fim de acalmarem seus corações.

Após conversarem muito, as duas se sentiram reanimadas e Chapeuzinho Vermelho deu à Vovó as flores que colheu no caminho, prometendo que não confiaram mais em estranhos.

Voltando para casa ao lado da sua mãe, a menina disse:

- Aprendi a lição, mamãe! Nunca mais esquecerei os seus conselhos.

- Minha filha, o que uma mãe mais deseja é que seus filhos estejam sempre protegidos.

E assim Chapeuzinho Vermelho aprendeu a atender aos pedidos de sua mãezinha!

H2 - OS TRÊS PORQUINHOS

Eram, uma vez, três porquinhos que haviam deixado o papai e a mamãe para vagar pelo mundo.

Durante todo o verão, vagabundearam por bosques e planícies, brincando e se divertindo. Quando chegou o outono, os três porquinhos sentiram a necessidade de uma casa.

Cada um deles achou uma solução diferente.

O mais preguiçoso dos três decidiu construir uma cabana de palha. “Em um dia estará pronta e, assim, passarei o inverno no quentinho!”, disse aos irmãos. Mas os outros sacudiram a cabeça: “É muito frágil”, disseram-lhe, mas ele não os quis ouvir.

O segundo porquinho, um pouco menos preguiçoso que o outro, foi à cata de tábuas de madeira bem seca. PIM! PUM! PAM! Com quatro marteladas, pregou-as em dois dias. Mas o terceiro porquinho, que era o mais sábio, repreendeu-o: “É necessário tempo, paciência e muito trabalho para construir uma casa que resista ao vento, à chuva, à neve e, sobretudo, que nos defenda do lobo! Eu vou construir a minha casinha com pedras e tijolo”.

Passaram-se os dias e a casa do porquinho sábio crescia lentamente, tijolo após tijolo. Os seus irmãos iam, de vez em quando, visitá-lo e diziam rindo: “Por que você trabalha tanto? Você não vem brincar?” O porquinho pedreiro respondia: “Primeiro, devo terminar a minha casinha. Não serei imprudente como vocês. Ri melhor quem ri por último!”

Um dia, chegou à região um grande lobo faminto. Os três porquinhos, assustados, refugiaram-se em casa.

O lobo aproximou-se da casinha de palha do primeiro porquinho. “Saia... Quero falar-lhe!”, ordenou o lobo com água na boca. “Prefiro ficar aqui...”, respondeu, num fio de voz, o outro. “Vou fazer você sair!”, berrou enfurecido e, enchendo o peito, com toda a força de seus pulmões, soprou e soprou. A fraca casinha de palha não resistiu a sopro do lobo e voou em mil pedaços. O porquinho, desembaraçando-se, todo trêmulo, da palha caída, correu a refugiar-se na casa de madeira do irmão.

“Venha aqui! Para onde pensa escapar?” uivou o lobo.

Faminto como estava, começou a bater com os punhos na porta: “Abram! Abram! Só quero falar com vocês!”

Mas os dois porquinhos não eram, certamente, tão bobos a ponto de abrir a porta. O lobo, enfurecido, encheu o peito e... PFF... PFFFUMMM! Soprou a plenos pulmões! A cada de madeira caiu como um castelo de cartas. Por sorte, o terceiro porquinho tinha visto tudo de sua casa de tijolos e abriu a porta para acolher os irmãos. Mal e mal a tempo, porque o lobo já estava golpeando a porta furiosamente!

Desta vez, a casinha pareceu-lhe mais sólida que as outras. De fato, ele soprou uma vez, depois outra, depois outra ainda, mas em vão. A casinhas agüentava! Então, o lobo pegou uma escada e trepou no telhado para entrar pela chaminé. O porquinho mais sábio ordenou, imediatamente, a seus irmãos: “Acendam o fogo, rápido!”

Quando o lobo se deixou deslizar pela chaminé, teve realmente uma péssima surpresa. A aterrissagem foi, de fato, muito quente! As chamas queimaram o pêlo áspero do lobo e seu rabo transformou-se numa tocha ardente! Que azar! Depois, como se isso não bastasse, o porquinho sábio ordenou aos irmãos: “Batam, batam forte!”

O pobre lobo, surrado a valer, fugiu a toda velocidade, tentando apagar as chamas do rabo.

Os três porquinhos puseram-se, então, a dançar e a cantar: “Trá-lá-lá! Trá-lá-lá! O lobo mal não voltará!”

A partir daquele dia, os dois porquinhos preguiçosos também passaram a trabalhar duro e construíram outras duas casinhas de pedra e tijolos, cada uma com uma bela chaminé.

Quando o lobo voltou a vadiar pelas redondezas, vendo as três chaminés, lembrou-se da péssima aventura e da terrível dor no rabo queimado e afastou-se para sempre.

H3 - O LOBO E OS SETE CABRITOS

Era, uma vez, uma cabra que morava em uma bela casinha com seus sete filhos. Quando ia ao mercado para comprar as provisões, recomendava aos seus cabritos: “Vocês não devem abrir para ninguém. Lembre-se de que o lobo mau anda pelos arredores: ele é preto, de patas feias e um vozeirão enorme. Se ele bater, mantenham a porta bem fechada!”

Um dia, o lobo viu mamãe cabra conversando com suas amigas no mercado.

“Bem, bem!” falou consigo. “Se a cabra está no mercado, vou fazer uma visitinha a sua casa para comer os cabritinhos!” Procurando não dar na vista, chegou às casinhas da cabra e, ali, berrou com seu vozeirão: “Abram! É a mamãe! Acabei de chegar do mercado. Abram!”

Ao ouvirem o vozeirão, os cabritos lembraram dos conselhos da mãe, e detrás da porta trancada, disseram ao lobo: “Nós o reconhecemos! Você é o logo! A nossa mãe tem uma voz gentil e doce, não um vozeirão feio como o seu. Vá embora, nós nunca abriremos a porta!” E, apesar de o logo golpear a porta, furioso, para que a abrissem, os cabritos, ainda que assustados, não se deixaram convencer: a porta continuou fechada. O lobo, então foi correndo até o confeitiro e pediu uma grande torta com muito mel, esperando, desta maneira, suavizar a voz. Com efeito, mal a tinha engolido, pareceu-lhe ter conseguido o efeito esperado. Testou imitar a voz da cabra várias vezes e, quando acreditou que poderia ser confundido com a mãe dos cabritos, voltou correndo para a casinha. “Abram, abram! É a mamãe! Acabei de voltar do mercado! Abram!” repetiu.

Desta vez, os cabritos ficaram em dúvida: a voz assemelhava-se muito àquela da mãe, e estavam para abrir quando o cabrito negro, o mais inteligente de todos, não convencido, disse: “Deixe ver a sua pata, mamãe!” O lobo, sem refletir, levantou-a para mostrar e os cabritos, ao verem a grande pata negra e peluda, perceberam imediatamente quem estava do outro lado da porta. “Você não é a nossa mamãe, com essas grandes patas negras! Suma, logo mau”, gritaram. Também, desta vez, a porta permaneceu fechada.

Então, o lobo correu até o moinho e, tendo encontrado um saco de farinha de trigo, enfiou nele as patas, a fim de que ficassem completamente brancas. “Desta vez, conseguirei enganá-los. Uhm, já sinto água na boca! Que fome! Já faz uma semana que não como, tenho a pança vazia e as calças largas!”, pensava. “Todos aqueles cabritos tenros... Eu os engolirei numa só bocada!” e bateu novamente na porta da casinha. “Abram, abram! É a mamãe! Acabei de chegar do mercado!”

A voz parecia aquela da mãe, mas os cabritos, desconfiados, pediram logo: “Deixe ver a patinha!” O lobo, mais que depressa, ergueu a mão toda branca e os cabritos, já convencidos, abriram a porta.

Que pavor! A grande boca de dentes agudos rangia feroz, enquanto as garras aguçadas procuravam agarrá-los. Os cabritos fugiam, aterrorizados, em todas as direções; um se enfiou sob a mesa, outro, debaixo da cama, um outro, no guarda-louça, um no forno ainda quente, outro ainda num barril e um num cesto. O cabrito negro achou que o refúgio mais segura seria o grande relógio de parede e ali ficou, segurando a respiração, enquanto o lobo procurava seus irmãos.

O lobo achou rapidamente os seis primeiros cabritos e os engoliu numa só bocada. O único que conseguiu salvar-se foi o cabrito negro.

Quando a mãe retornou do mercado, percebeu imediatamente que o lobo tinha entrado em casa e comido os seus filhotes. Enquanto soluçava desesperada, a portinha do relógio de parede abriu-se e o cabrito negro correu para ela.

“Mamãe, mamãe!”, chorava o cabrito. “Que coisa horrível! O lobo entrou e comeu todos!”

Do jardim, chegava um estranho barulho, uma espécie de assobio prolongado: alguém roncava ruidosamente. Era o lobo estufado que, depois de engolir os cabritos descansava tranqüilo. “Vá correndo buscar-me agulha, linha e tesoura!”, disse a mãe ao cabrito negro. Em um instante, ela cortou a pança do lobo.

Os seis cabritos pularam para fora da barriga do feio animal, vivos e alegres. A mãe tornou a encher a barriga do lobo com pedras e costurou-a.

O lobo continuou a dormir durante muito tempo. Quando acordou, sentiu uma grande sede. “Que barriga pesada eu sinto! Eu comi demais! Talvez, todos aqueles cabritos tenham sido um pouco demais para uma só refeição!” Aproximando-se do rio para beber, perdeu o equilíbrio e, arrastado pela sua barriga cheia de pedras, caiu na água. O peso das pedras levou-o para o fundo e ninguém mais o viu. A cabra conduziu os seus sete cabritos, sãos e salvos, para casa, certa de que a malvada fera não seria mais um perigo para eles.

Daí por diante, porém, não mais deixou seus filhos em casa sozinhos, mas levava-os sempre junto ao mercado, fazendo com que a ajudassem nos seus afazeres.

H4 - CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSINHOS

Em um grande bosque, vizinho a uma aldeia, havia uma casinha em que morava uma família de ursos. Papai Urso era grande e gordo, mamãe Ursa era assim, assim, e o filho era um ursinho pequenino, pequenino. As suas camas também não eram iguais: papai Urso tinha uma cama comprida e larga para descansar comodamente, mamãe Ursa tinha uma cama que não era nem grande nem pequena, com um belo dossel rosa, e o Ursinho tinha um leitozinho de cerejeira que papai Urso mandara fazer pelos castores. Perto da cadeira entalhada para o papai, uma pequena poltrona de veludo para a mamãe e um assentozinho para o Ursinho.

Na cozinha, sobre a mesa, estavam três tigelas de cerâmica de vários tamanhos. Papai Urso era temido e respeitado pelos vizinhos. Mamãe Ursa tinha muitas amigas a quem visitava para trocar receitas de geléias e conservas. Ursinho, por sua vez, não tinha muitos amigos, porque era um pouco arrogante. Perto deles, morava uma menina loura que se chamava Cachinhos Dourados: tinha um caráter parecido com o do Ursinho, mas era ainda mais arrogante e orgulhosa. Ursinho convidara-a muitas vezes para brincar em sua casa, mas ela nunca quis aceitar. Certo dia, mamãe Ursa, que havia preparado um pudim de mirtilo, disse: “É preciso deixá-lo esfriar para que fique bom! Temos que esperar, ao menos, uma hora;

enquanto isso, podemos dar um passeio!” Papai Urso e Ursinho teriam preferido comer logo o pudim, mas a ideia do passeio também lhes agradava. Assim, encaminharam-se para o rio.

Pouco depois, enquanto colhia flores, Cachinhos Dourados chegou perto da casa dos ursinhos. “Uhhmm!” Que casa feia têm os ursinhos!”, pensou, enquanto se aproximava. “Como será por dentro? Certamente, não será bonita como a minha, mas eu bem que quero ver onde vive o Ursinho” TOC! TOC! Bateu na porta a menina. Silêncio... “Será possível que ninguém escuta que estou batendo?!”, resmungou a menina com impaciência. Há alguém aí?”, perguntou Cachinhos Dourados, inclinando-se na soleira da porta. Então, entrou e começou a bisbilhotar, aqui e ali, na cozinha. “Mas isso é pudim!”, exclamou e provou com um dedo o doce deixado a esfriar pela mãe de Ursinho. “Mmm, não é ruim!” Cachinhos Dourados comeu todo o pudim, sujando de mirtilo toda a mesa; depois, já saciada, continuou o seu giro de exploração. “Portanto, vejamos! Esta deve ser a cadeira de papai Urso, está, a poltrona de sua mulher, e esta... Deve ser a cadeirinha de Ursinho! Vou experimentá-la” A menina deixou-se cair pesadamente sobre a cadeira que, não habituada a tais ímpetos, quebrou ruidosamente. Cachinhos Dourados caiu de pernas para o ar; sem se incomodar com o desastre já previsto, subiu para o andar de cima.

No quarto de dormir, reconheceu logo, pelas medidas, a caminha de Ursinho. “Uhm! É bem cômoda!”, disse, balançando sentada na cama. “Não exatamente como a minha, mas quase. Oh! Todo aquele pudim me provocou um pouco de sono! Quase, quase... Vou me estender na cama só para experimentar...” Depois de algum tempo, Cachinhos Dourados dormia profundamente no leito de Ursinho.

A família dos ursos não demorou a voltar do passeio. Logo que chegou à cozinha, mamãe Ursa gritou: “Quem entrou em casa? Barbaridade, alguém comeu meu pudim!” “...E alguém quebrou a minha cadeira!”, gritou chorando o Ursinho. Onde estaria o responsável por tantas malvadezas? Subiram a escada e se aproximaram da caminha do Ursinho: uma menina de cabelos louros dormia placidamente. Ursinho a reconheceu: era a menina com quem tanto gostaria de brincar. Tocou-lhe um pé... “Quem são vocês? Onde estou?”, gritou Cachinhos Dourados, acordando em sobressalto. Assustada ao ver os rostos peludos dos donos da casa inclinados sobre ela, com um pulo desceu da cama e lançou-se precipitadamente escadas abaixo.

“Nesta casa, nem sequer se pode dormir em paz...”, resmungou, esquecendo-se de tudo o que tinha aprontado aos ursos com a sua falta de educação. Da porta, agitando os braços, Ursinho gritou: “Não fuja, volte aqui, eu a perdôo... Venha, vamos brincar juntos!”

Bem... Acabou assim mesmo! Cachinhos Dourados, a menina orgulhosa e mal-educada, a partir daquele dia, tornou-se boazinha e, tendo feito amizade com o Ursinho, ia visitá-lo seguidamente e convidava-o, muitas vezes, para ir à sua casa. Ficaram bons amigos para sempre.

ANEXO C

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO ESCRIVENTE:	Mateus V. Andrade	IDADE:	7 anos	meses
ALUNO DITANTE:	Marcus Andreff de Araújo	IDADE:	8 anos	meses

CONTO: chapeuzinho vermelho

1 Era uma vez chapeuzinho vermelho vermelho
 2 irmã dela mandou ela e levou uma cesta de
 3 do ~~o~~ ses para a vó dela e no meio do caminho
 4 ela em control u loto mandou ela ir pelo
 5 caminho da floresta pegar flores e assim o loto
 6 foi correndo para a casa da vó e ele mudou a
 7 sua vó entre minha querida netinha e ele en-
 8 galou a vó e ai chapeuzinho vermelho chegou a
 9 casa da vó e ela entrou e disse pra que es-
 10 tava grande pra para te ~~encher~~ encher melhor
 11 pra que e ~~se~~ ses orelhas grandes e para te a ~~levar~~ levar ~~vermelho~~
 12 e pra que essa poça grande e para te en galisai a
 13 chapel chapeuzinho vermelho se escondeu no ar-
 14 maris do casador e cortou o loto ~~com~~
 15 e ele disse eu vou olhar a mesa quando ele
 16 entrou ele viu o loto a chapeuzinho escutou a voz
 17 dele ela disse esse loto engoliu a minha vó e casado
 18 abeil a ~~levar~~ levar dele e ela não estava ~~se~~ respirando
 19 com dificuldade ai o casado foi buscar pedras para botar
 dentro da barriga dele e curtos e quando ele le não tde

20 ele sentiu a terragem da breca e ~~ta~~ ^{nao} conse
 21 giu correr e' cuio e' morro e o casado e a ~~resita~~ e
 22 a ~~chapuzin~~ chapuzinho vermelho e a ~~cho~~ ~~resita~~ e
 23 ~~chapuz~~ chapuzinho vermelho ~~resita~~ feliz para
 24 sempre

25 Jim

26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41

ANEXO D

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO ESCRIVENTE: Braislla Mayara Muniz da Silva	IDADE: 7 anos meses
ALUNO DITANTE: Luiz Fernando Ramos dos Santos	IDADE: 7 anos meses

CONTO: Chapeuzinho vermelho.

1 Era uma vez chapeuzinho vermelho e sua
2 mãe li chamou para levar uma saca cheia de
3 comida para sua avó sua mãe disse disse
4 que não era para ir pela floresta de os caminhos
5 caminhos perigosos da floresta chapeuzinho vermelho
6 viu rosas e pegou rosas para a avó
7 embolada com as rosas ela encontrou um lobo e ela
8 não ficou com medo ele pareceu esperto como
9 nunca tinha visto um lobo ele lhe perguntou de
10 ~~onde você vai com~~ e trouxe a mais
11 rosa ali como de tinha ido pelo caminho mais perto
12 ele bateu na porta a avó disse sou sua netinha preferiu
13 a avó respondeu pode entrar o lobo abriu a porta
14 e deu a avó e o lobo e a chapeuzinho vermelho
15 ~~abriu a porta e o lobo estava de fora~~ de fora
16 avó a chapeuzinho vermelho chapeuzinho vermelho
17 perguntou ao lobo que olhos grandes grandes e dentes grandes
18 você tem e pra te ser melhor que mãe grande você tem
19 e pra te ser melhor que boca grande você

20 ~~tem e tem~~ é preta como Chapeuzinho vermelho ~~co~~ coreu
21 o lobo coreu atrás de Chapeuzinho vermelho e o
22 lobo tropeçou e caiu Chapeuzinho vermelho e
23 se escondeu ~~de~~ no armário o lobo e ~~to~~ e
24 como estava com sono o lobo se deitou e o velho
25 carador que passou perto da casa da vovó ouviu
26 o que ouviu o roco de lobo e entrou na casa da
27 vovó e viu o lobo e Chapeuzinho vermelho
28 e saiu e contou. o ~~o~~ carador viu a ~~car~~ barriga
29 do lobo e tirou a vovó de lá para ver e o carador
30 encheu de pedra a barriga do ~~do~~ lobo e escondeu
31 e o lobo ~~acadeu~~ e ~~acadeu~~ e caiu Fim.

ANEXO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO ESCRIVENTE: <i>Athos</i>	IDADE: <i>8</i> anos <i>100</i> meses
ALUNO DITANTE: <i>evanda carolina</i>	IDADE: <i>8</i> anos <i>100</i> meses

CONTO: *O lobo e os cabritos*

- 1 Era uma vez uma mãe cabrita e os sete cabritos.
- 2 E a mãe cabrita foi ao mercado e disse aos sete
- 3 Cabritos: não abram a porta para ninguém, porque vocês sabem
- 4 que o lobo anda por aí.
- 5 Lá ~~no~~ no tratado o lobo viu a mãe cabrita
- 6 conversando com os seus amigos, ele pensou: Já
- 7 que a mãe cabrita está aqui os cabritos devem estar
- 8 escondidos, o lobo foi a casa da mãe cabrita, ele foi e
- 9 bateu: tes, tes, e respondeu: quem é, o lobo com sua
- 10 voz grossa, respondeu: é a mãe cabrita de chegar do
- 11 mercado, e os cabritos disseram: não abre não.
- 12 Na segunda vez o lobo novamente bateu na porta tes, tes;
- 13 e os cabritos responderam: quem é? e o lobo respondeu com a
- 14 voz fina: é a mãe cabrita de chegar do mercado, e os
- 15 cabritos ficaram em dúvida se era a mãe ou o lobo.
- 16 O cabrito negro e o mais esperto disse: masture a pata e o lobo des-
- 17 tacado masturou e os cabritos lembraram o que a mãe disse e não
- 18 abriram.
- 19 O lobo achou um pedaço de farinha e enfiou a mão

ANEXO F

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO ESCRIVENTE: Moria Gabrielly dos Santos Silveira	IDADE: anos 8 meses 4
ALUNO DITANTE: Gabriel Antônio Teixeira Barros	IDADE: anos 8 meses 3

CONTO: O lobo e os 7 cabritos

1 Era uma vez uma mamãe cabra e os seus 7 filhos cabritos a mamãe
2 cabra dizia sempre a os seus filhos não abra a porta para ninguém e
3 um ~~tem~~ tempo depois fouteu uma coisa e a cabra foi a o supermercado
4 e o lobo mal viu a mamãe cabra e correu para a casa aonde tava os
5 cabritinhos o lobo mal bateu na porta toc, toc, toc e disse abram a
6 porta e a mamãe que já resitou do mercado supermercado e um dos sete
7 cabritos o cabrito preto lembrou do que a sua mãe avia dito e ele
8 ele disse não e a mesma mãe porque ela tem a voz gentil e voce tem um
9 voz mais a mamãe disse que quem tem esse voz mais e o lobo mal e que
10 ele come cabritos o lobo voltou de novo e ele fingiu com voz fina e disse
11 e a mamãe já resitou do supermercado e o mais salido e disse bota a mão
12 aqui na janela e o ~~salido~~ salido cabrito preto viu a pata preta
13 e disse não e a ~~mamãe~~ mamãe e o ~~lobo~~ lobo mal e o lobo disse abra a
14 porta e os cabritos não abram porque a mãe preta e fia mãe do lobo mal
15 e o lobo foi a o bosque e viu um saco de farinha de trigo e melo u a
16 mãe na ~~pra~~ farinha de trigo e resitou a casa da mamãe cabra e ~~ele~~
17 bateu na porta toc, toc e cabritinho disse ~~pa~~ colega a mãe aqui na
18 janela e viu aquela pata tão branquinha e o cabrito preto abriu a
19 porta e viu o lobo e se escondiram do lobo e o um cabrito dos sete

20 se escondendo no ~~estivo~~ barril e outro na pia de louças e os
21 cabritos se escondendo mais o baliado se escondendo no relógio da parede
22 e o lobo achou os três mais não achou o baliado ~~que~~ quando a mãe voltou
23 e não achou os seus filhos e começou a chorar e o cabrito que tinha se
24 escondido no relógio da parede e saiu do relógio e veio a ~~o~~ a mãe e disse e
25 baliado o lobo comeu os meus irmãos e eles ~~curaram~~ curaram um rancho
26 do quintal e foram lá e viram o lobo e a mãe disse filho traga uma tesoura
27 uma linha e uma agulha e o cabrito pegou o fio e ~~trouxe~~ trouxe lã para
28 a mãe e a mãe costurou a barriga e trouxe os cabritos e encheu a
29 barriga do lobo ~~de~~ de pedra e costurou a barriga e o lobo acordou
30 e foi ao rio beber na beira do rio perdeu o equilíbrio e caiu no rio
31 nesse dia ~~em~~ ~~diante~~ ~~de~~ ~~nunca~~ ninguém viu ele e a mãe nunca mais
32 deixou os seus filhos mas ~~depois~~ e ficaram felizes para sempre

