

**LAUDICÉA MARIA DE SOUZA**

**O SENTIDO EM PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA:  
um olhar enunciativo para a rasura**

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

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

**MACEIÓ**

**2017**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S731s Souza, Laudicéa Maria de.  
O sentido em produções escritas na escola : um olhar enunciativo para a rasura /  
Laudicéa Maria de Souza. – 2017.  
99 f.:il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 88-91.  
Anexos: f. 92-99.

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

CDU: 372.462

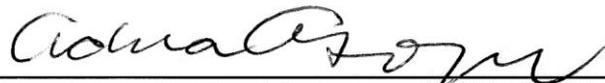
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O sentido em produções escritas na escola: um olhar enunciativo para a rasura

## LAUDICÉA MARIA DE SOUZA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de julho de 2017.

Banca Examinadora:



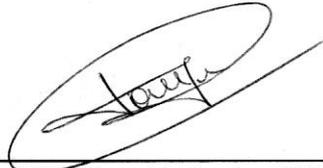
---

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



---

Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGLL/UFAL)  
(Examinadora Externa)

À minha mãe (*In memoriam*)  
pelo amor e dedicação,  
principais fios na tessitura do  
sentido da minha vida.

## MEUS AGRADECIMENTOS

- ✓ À minha querida mãe, Terezinha Maria de Souza (*In memoriam*), que sempre fez tudo o que estava ao seu alcance para que os filhos estudassem. A ela, minha eterna gratidão;
- ✓ Ao meu pai, Aristeu Fabiano de Souza, pelo apoio imprescindível no meu processo de escolarização;
- ✓ À professora Adna Lopes por trilhar comigo o percurso desta pesquisa, sempre me orientando com muita competência e dedicação;
- ✓ Às professoras Edna Prado e Cristina Felipeto pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições na qualificação;
- ✓ A todos os meus familiares pelo apoio, pela compreensão nos momentos de ausência e por estarem sempre torcendo por mim;
- ✓ Aos colegas de trabalho pelas palavras de incentivo, pela escuta, pela ajuda nas traduções dos textos em francês, pelas dicas, pelo empréstimo de livros. Vocês foram muito importantes nessa caminhada;
- ✓ A todos os/as professores/as que, ao longo do meu percurso estudantil, contribuíram com a minha formação através de seus ensinamentos e orientações;
- ✓ A todos os amigos e amigas que torceram por mim, me incentivaram e me apoiaram nos momentos difíceis.

*Sabemos o que é escrever? Uma antiga  
e muito vaga, mas cuidadosa prática,  
cujo sentido reside no mistério do  
coração.*

*(Stéphane Mallarmé)*

## RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a construção do sentido em reescritas de contos clássicos infantis, produzidas por crianças em situação escolar. Detém-se nas rasuras semânticas deixadas na superfície dos textos durante o processo de escritura. Através dessas marcas de rasuramento, a pesquisa buscou a compreensão de que modo os sujeitos submetidos ao funcionamento linguístico-discursivo constroem sentidos para o seu dizer. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), que se dedicou a compreender a realidade observada, realizando uma reflexão sobre ela. O *corpus* da pesquisa constitui-se de quarenta e dois textos, escritos por estudantes do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de União dos Palmares/AL e faz parte do banco de dados do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação – ET&C. Nesta dissertação são analisados quatro textos, dentre os quais, dois foram publicados por Mendonça (2015), em sua dissertação. Para fundamentar a discussão, foram tomados como ponto de partida, os estudos sobre a Genética de Textos desenvolvidos por Grésillon (2007), Salles (2008), Willemart (2009) e Biasi (2010), nos quais os autores discutem a respeito da contribuição desse campo de pesquisa para a compreensão da gênese de uma obra, a partir da análise dos seus rascunhos. Vinculadas à Genética de Textos e à Linguística da Enunciação, as pesquisas de Fabre (1986), Calil (1997, 1998, 2008, 2016) e Felipeto (2008, 2012) apresentam importantes reflexões acerca das rasuras em manuscritos escolares. Este estudo recorreu, também, à Semântica e à Linguística da Enunciação numa perspectiva benvenistiana, para compreender o conceito de sentido e as noções implicadas nesse conceito (CERVONI 1989; BENVENISTE, 2005, 2006; CANÇADO, 2005; FLORES, 2013; BAKHTIN, 2014), dentre outros. Os dados analisados mostram que durante o processo de escritura há um movimento de retorno ao escrito, através do qual, palavras e/ou expressões são apagadas, acrescentadas, substituídas ou deslocadas produzindo diferentes efeitos de sentido nos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sentido. Escrita. Manuscrito Escolar. Rasura.

## RÉSUMÉ

Ce travail apporte une réflexion à propos de la construction de sens sur les réécritures de contes classiques infantiles qui ont été produits par des enfants en situation scolaire. On retient l'attention sur les ratures sémantiques laissées sur la superficie des textes pendant le processus d'écriture. À partir de ces marques, on essaie de comprendre le mode que les individus soumis au fonctionnement linguistique-discursif construisent des sens pour son dire. Il s'agit d'un sondage qualitatif (MINAYO, 2010), car, on cherche à comprendre la réalité observée, en faisant une réflexion sur elle. Le corpus de ce sondage est constitué par quarante-deux textes écrits par des étudiants de la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental d'une école privée de la ville União dos Palmares dans l'état d'Alagoas. Cela fait partie d'une banque de données du groupe de recherche Escritura, Texto & Criação – ET&C. Cette dissertation analyse quatre textes, parmi lesquels, deux textes qui ont été publiés par Mendonça (2015) sur sa dissertation. Pour fonder cette discussion, on prend comme point de départ, les études sur la Génétique de Textes développés par Grésillon (2007), Salles (2008), Willemart (2009) et Biasi (2010), sur lesquels, les auteurs discutent à propos de la contribution de ce champ de recherche pour la compréhension de la genèse d'une œuvre, à partir de ses brouillons. Associé à la génétique de textes et à la linguistique de l'énonciation, les recherches de Fabre (1986), Calil (1997, 1998, 2008, 2016) et Felipeto (2008, 2012) présentent des importantes réflexions à propos des ratures sur les manuscrits scolaires. On fait aussi appel, à la sémantique et à la linguistique de l'énonciation dans une perspective benvenistienne pour comprendre le concept de sens et les notions impliquées dans ce concept (CERVONI 1989 ; BENVENISTE, 2005, 2006 ; CANÇADO, 2005 ; FLORES, 2013 ; BAKHTIN, 2014), entre autres. Les données analysées montrent que pendant le processus de l'écriture, il y a un mouvement de retour à l'écrit, à travers lequel, des mots et/ou expressions sont effacées, ajoutées, remplacées ou replacées en produisant différents effets de sens sur les textes.

**MOTS-CLÉS :** Sens. Écriture. Manuscrit Scolaire. Rature.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rasura gráfica.....	30
Figura 2 – Rasura ortográfica.....	30
Figura 3 – Rasura sintática.....	31
Figura 4 – Rasura semântica.....	31
Figura 5 – Rasura morfológica.....	32
Figura 6 – Rasura lexical.....	32
Figura 7 – Rasura de pontuação.....	33
Figura 8 – Rasura de antecipação.....	33
Figura 9 – Operação de adição.....	34
Figura 10 – Operação de supressão .....	34
Figura 11 – Operação de substituição.....	35
Figura 12 – Operação de deslocamento.....	35
Figura 13 – Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1.....	61
Figura 14 – Continuação da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1.....	61
Figura 15 – 1º fragmento da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 1.....	63
Figura 16 – 2º fragmento da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 1.....	65
Figura 17 – 3º fragmento da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 1.....	67
Figura 18 – 4º fragmento da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 1.....	68
Figura 19 – Reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 2.....	69
Figura 20 – Continuação da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 2.....	70
Figura 21 – Fragmento da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 2.....	71
Figura 22 – Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	73
Figura 23 – Continuação da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	74
Figura 24 – 1º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	75
Figura 25 – 2º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	76
Figura 26 – 3º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	76
Figura 27 – 4º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	77
Figura 28 – Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4.....	79
Figura 29 – 1º fragmento da reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4.....	81
Figura 30 – 2º fragmento da reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4.....	82
Figura 31 – 3º fragmento da reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4.....	82

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Transcrição normativa da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” Dupla 1.....	62
Quadro 2 -	Transcrição do 1º fragmento da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1.....	62
Quadro 3 -	Transcrição do 2º fragmento da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1.....	65
Quadro 4 -	Transcrição do 3º fragmento da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1.....	67
Quadro 5 -	Transcrição do 4º fragmento da reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1.....	68
Quadro 6 -	Transcrição normativa da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” Dupla 2.....	70
Quadro 7 -	Transcrição do fragmento da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” Dupla 2.....	71
Quadro 8 -	Transcrição normativa da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” Dupla 3 .....	73
Quadro 9 -	Transcrição do 1º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	74
Quadro 10	Transcrição do 2º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	75
Quadro 11	Transcrição do 3º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	76
Quadro 12	Transcrição do 4º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3.....	77
Quadro 13	Transcrição normativa da reescrita do conto “Os três porquinhos” Dupla 4.....	80
Quadro 14	Transcrição do 1º fragmento da reescrita do conto “Os três porquinhos” Dupla 4.....	81
Quadro 15	Transcrição do 2º fragmento da reescrita do conto “Os três porquinhos” Dupla 4.....	82
Quadro 16	Transcrição do 3º fragmento da reescrita do conto “Os três porquinhos” Dupla 4.....	83

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>1 A ESCRITA COMO PROCESSO</b> .....	17
1.1 Crítica Genética: um ponto de partida .....	17
1.2 O manuscrito escolar .....	22
<b>2 RASURAS: indícios de um percurso</b> .....	27
2.1 O que é a rasura? .....	27
2.2 Tipos de rasura .....	29
2.3 Operações Linguísticas e Funções da Rasura .....	34
<b>3 SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO</b> .....	40
3.1 Semântica: conceitos e abordagens .....	40
3.2 Enunciação e sentido.....	45
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	51
4.1 Os Dados e o Contexto de Produção .....	51
4.2 Abordagem Metodológica .....	53
4.3 Procedimentos de Análise .....	56
<b>5 RASURA E SENTIDO NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS</b> .....	58
5.1 Texto 1 - reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” .....	61
5.2 Texto 2 - reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” .....	69
5.3 Texto 3 - reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” .....	72
5.4 Texto 4 - reescrita do conto “Os três porquinhos” .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>ANEXOS</b> .....	92

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.*

(Manoel de Barros)

O texto de Manoel de Barros nos faz refletir sobre o trabalho dos pesquisadores que se dedicam aos estudos da linguagem e se debruçam sobre os textos orais e escritos, “escovando palavras” à procura de seus sentidos. Sentidos esses “[...] produzidos no batimento entre o que se mostra e o que se apaga, entre o que excede e o que falta, entre o que se espera e o que se estranha [...]” (PEREIRA, 2012, p. 95). Sentidos, muitas vezes, revelados a partir das marcas de rasuramento deixadas no texto, como vestígios dos caminhos trilhados pelo escritor.

Antes de adentrarmos em nosso trabalho e explicitar as partes que o compõem, consideramos importante apresentar um pouco da nossa trajetória escolar e profissional e explicar como surgiu o nosso interesse pelo tema.

Nossa afinidade com a língua portuguesa vem desde os primeiros anos de escolarização. Os textos literários, com seus encantos – tanto pelo conteúdo, quanto pela forma como eram escritos –, foram os grandes responsáveis pelo nascimento

de nossa paixão pela língua. Por essa razão, todas as atividades escolares demandadas por esse componente curricular eram sempre cumpridas com muito interesse e dedicação.

Durante a graduação, tivemos a oportunidade de participar do projeto de pesquisa “Práticas de Textualização na Escola: relações entre a criança e a linguagem escrita nas séries iniciais do 1º grau”, que foi desenvolvido em escolas públicas do município de Maceió, sob a coordenação do professor Eduardo Calil<sup>1</sup>. O projeto se propunha a analisar práticas de textualização na escola. Assim, começou a despontar nosso interesse pelas práticas de produção de texto em situação escolar, que resultou em um trabalho de conclusão de curso que discutia acerca dos efeitos da revisão no processo de produção textual.

Esse vínculo estabelecido com a língua nos conduziu em direção à atividade profissional que atualmente desenvolvemos na Rede Municipal de Educação de Maceió: a formação de professores/as na área de alfabetização e linguagem.

As experiências vivenciadas através da participação no projeto de pesquisa e na nossa atuação como formadora na área de linguagem, trouxeram à tona uma realidade, com relação às práticas de textualização na escola. Por conseguinte, observamos que tais práticas se apresentavam muito distantes da concepção de escrita como processo, preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e em documentos oficiais das redes públicas de ensino que norteiam o trabalho com a língua materna no Brasil. Isso contribuiu para intensificar nossa inquietação acerca das práticas de escrita na instituição escolar e foi o que nos impulsionou a procurar o Mestrado em Educação, dentro da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

Partimos do pressuposto que a escrita precisa ser assumida pela escola como objeto de ensino e compreendida enquanto processo. Isso implica considerar que o ato de escrever pressupõe diferentes etapas: planejamento, textualização e revisão (ANTUNES, 2003).

Partindo dessa concepção, supusemos que, nas práticas escolares de escrita, deveria haver espaços para os rascunhos e para as operações de reelaboração dos enunciados produzidos. Desse modo, a rasura ganharia *status* diferente daquele que, tradicionalmente, lhe é atribuído nas situações de produção de texto, na escola.

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, bem como pesquisador vinculado ao CNPq e associado ao Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM). Coordenador do L'ÂME e do grupo de pesquisa ET&C.

Neste trabalho, discutimos sobre a rasura semântica em manuscritos escolares. Aqui, assim como no texto de Manoel de Barros, nosso trabalho é o de “escovar palavras”, com a intenção de encontrar indícios que possam revelar sobre a construção do sentido, em textos escritos por estudantes, em situação escolar. A rasura será a porta de entrada, através da qual buscaremos compreender e explicar como os escreventes iniciantes, inscritos no funcionamento linguístico-discursivo, e submetidos a uma determinada prática escolar de escrita, buscam sentido para o seu dizer e reformulam segmentos do texto que escrevem, em função da ideia que desejam transmitir.

Há inúmeros trabalhos que tratam da produção escrita na escola, tomando-se a rasura como objeto de investigação. Podemos destacar os estudos de Fabre (1986); Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997); Calil (1997, 1998, 2008, 2016), Felipeto (2008, 2012), dentre outros. São estudos que se apoiam em referenciais teóricos distintos, mas que têm em comum o fato de buscarem, na rasura, indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender. Na universidade Federal de Alagoas há, também, diversas pesquisas sobre a temática, dentre as quais, podemos citar os trabalhos de Cavalcante (2010), no qual o autor faz uma análise das ocorrências de rasuras escrita em poemas inventados por crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental; de Santos (2011) cujo trabalho descreve as ocorrências de rasuras orais em textos dialogais produzidos por alunos de 3º ano do ensino fundamental e de Mendonça (2015), que traz uma abordagem quantitativa acerca das tipologias das rasuras em escritas colaborativas, em sala de aula.

Considerada por Biasi (2010) como um traço operatório que elimina um segmento do texto para substituí-lo, ou não, a rasura é um movimento realizado pelo autor em direção ao acerto. Reconhecida pelos geneticistas como valioso subsídio que nos permite compreender o dinamismo que envolve o processo de escrever e os mecanismos de produção utilizados pelos autores, a análise de rasuras em manuscritos literários, tem se prestado a desmistificar a noção de autoria, enquanto inspiração divina (GRÉSILLON, 2007).

Apesar do espaço que o estudo da rasura tem conquistado nas pesquisas acadêmicas, nos últimos anos, e do reconhecimento de que o ato de rasurar é inerente ao processo de escrever, as práticas escolares de escrita ainda olham para as marcas de rasuramento, nos textos dos estudantes, como sujeiras que devem ser evitadas. Por essa razão, os estudantes não são incentivados a produzirem

rascunhos de seus textos e, quando o fazem, as versões que antecedem o produto final são consideradas como produções inferiores (CALIL, 2008).

Explicitados o objeto e o objetivo desta pesquisa, bem como o percurso trilhado em direção ao tema, passemos à forma como este trabalho encontra-se estruturado.

No 1º capítulo apresentamos as contribuições da Genética Textual para o nosso trabalho, a partir das leituras dos textos de Grésillon (2007), Salles (2008), Willemart (2009) e Biasi (2010), e sobre manuscrito escolar, a partir das considerações de Calil (2008, 2016) e Calil, Amorim, Lira (2015).

Até a década de 1970, antes do surgimento do campo de pesquisa denominado Crítica Genética, a obra literária era vista como produto de inspiração divina, pois, apenas as versões publicadas chegavam ao conhecimento do público, de forma que, em geral, as pessoas desconheciam as versões que antecediam o produto final. Desse modo, não se reconhecia o trabalho árduo que constitui o processo de escrever, como também que, nos manuscritos, este trabalho ficava evidenciado através das rasuras e das diferentes versões do texto.

A partir dos estudos genéticos, muda-se o olhar que se tinha sobre a literatura, passando-se a reconhecer a escrita como trabalho (GRÉSILLON, 2007; SALLES, 2008). E é nessa nova forma de olhar para o trabalho de textualização que se encontra a relevância de tais estudos para a nossa pesquisa.

No 2º capítulo conceituamos a rasura, tomando como base autores como Fabre (1986), Calil (1997, 1998, 2008), Willemart (1999), Grésillon (2007), Felipeto (2008, 2012) e Biasi, (2010). Inicialmente, apresentamos a definição do termo, prosseguindo com a explicitação dos tipos de rasuras e finalizando com uma discussão sobre as operações linguísticas e as funções da rasura.

São muitas as marcas de rasuramento deixadas em um texto, durante o ato de textualização, assim como as funções relacionadas ao ato de rasurar. Nesse processo, o escrevente risca um segmento do texto para eliminá-lo, substituí-lo, deslocá-lo, indicar que já fora utilizado durante a produção de uma nova versão ou, simplesmente, acrescenta um segmento sem riscar nenhum outro que está presente na superfície do texto (FABRE, 1986; BIASI, 2010). Também são múltiplos os aspectos sobre os quais as rasuras podem incidir. Por exemplo: rasura-se para corrigir desde questões ortográficas e gramaticais, aos aspectos textuais e

discursivos (CALIL, 2008; FELIPETO, 2012). Assim, constatamos, que as rasuras podem revelar importantes nuances da relação entre sujeito, texto e sentido.

No 3º capítulo fazemos uma explanação acerca dos conceitos de significação e sentido, com base em Cançado (2005); Cervoni (1989); e na Linguística da Enunciação, numa perspectiva benvenestiana. Além de Benveniste (2005, 2006), recorreremos a Flores (2013), Flores et al. (2013); Fiorin (2016a, 2016b) e a outros autores que também fundamentam suas pesquisas em Benveniste.

No 4º capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando o *corpus* e o seu contexto de produção; a abordagem metodológica e os procedimentos de análise. Respaldamo-nos em Minayo (2010), com sua definição de pesquisa qualitativa e nas contribuições de Flores et al. (2013) acerca da relação entre enunciação e sentido, e do uso do texto (enunciado) como objeto de estudo, numa perspectiva enunciativa.

No 5º capítulo apresentamos os dados da pesquisa e suas respectivas análises. Os textos que compõem o *corpus* deste trabalho foram coletados por Jimmy Mendonça, em sua pesquisa de mestrado no ano de 2013, numa turma de 2º ano de ensino fundamental de uma escola particular do município de União dos Palmares/AL, e faz parte do banco de dados do grupo de pesquisa “Escritura, Texto & Criação”<sup>2</sup>. Dos quarenta e dois textos produzidos pelas crianças, selecionamos quatro, dentre os quais, dois foram publicados por Mendonça (2015), em sua dissertação.

Os textos serão analisados à luz dos estudos de Émile Benveniste, linguista francês e um dos mais importantes representantes da Linguística da Enunciação. Diante das questões expostas sobre as práticas de escrita na escola, foi necessário buscar na Linguística respaldo teórico para compreender o funcionamento da rasura e a sua relação com a produção de sentido. As noções de sentido e referência são fundamentais na análise das rasuras presentes nas produções dos alunos.

A discussão sobre os dados selecionados busca explicar por que as crianças adicionam, eliminam, deslocam e/ou substituem segmentos do texto, e de que forma essas operações interferem no sentido da mensagem.

---

<sup>2</sup> O grupo ET&C é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CEDU/UFAL, coordenado pelo professor Eduardo Calil e abrange as áreas de Educação, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Crítica Genética e Psicanálise. Possui um rico acervo de dados que são disponibilizados para pesquisadores interessados em suas análises.

# 1

## A ESCRITA COMO PROCESSO

*O gosto que temos pelas coisas do espírito vem acompanhado, necessariamente, de uma curiosidade apaixonada pelas circunstâncias de sua formação. Quanto mais amamos alguma criatura da arte, mais desejamos conhecer suas origens, suas premissas e seu berço.*

*(Paul Valéry)*

### 1.1 Crítica Genética: um ponto de partida

Tomaremos como ponto de partida de nossa discussão os estudos sobre a Crítica Genética ou Genética Textual, nomenclatura esta, que será adotada em nosso trabalho<sup>3</sup>. Esse campo de pesquisa surgiu na França, na década de 1970, com a intenção de desvendar o percurso trilhado pelo escritor, na construção de uma obra, a partir do estudo de seus manuscritos, ou seja, das diferentes versões que antecedem a obra até a sua publicação. Instaura-se, a partir daí, um novo olhar para a literatura, visto que o prototexto<sup>4</sup> “contribui para aumentar os *corpora* legíveis da literatura” (GRÉSILLON, 2007, p.32, grifo da autora), e a interpretação da obra, à luz dos seus rascunhos, permite a construção de hipóteses sobre as operações realizadas durante o processo de escritura, e pode revelar bastante sobre o movimento que envolve o ato de escrever e sobre as tensões vividas pelo autor, no momento em que ele registra suas ideias no papel.

Sobre o objeto de estudo da Genética Textual, vejamos o que nos esclarece Grésillon (2007, p. 51 - 52):

---

<sup>3</sup> A opção pela nomenclatura Genética Textual respalda-se nos estudos de Doquet-Lacoste (2003). A autora esclarece que há uma diferença entre Crítica Genética e Genética Textual no que diz respeito à abrangência. A primeira evoca, exclusivamente, os manuscritos literários, ao passo que, a Genética de Textos é mais ampla, estendendo-se a todo processo de escrita, quer se trate de manuscritos literários, ou não.

<sup>4</sup> Conjunto constituído pelos rascunhos de uma determinada obra. Segundo Grésillon (2007), o termo foi proposto por Jean Bellemin-Noël em 1972.

O objeto dos estudos genéticos é o manuscrito de trabalho, aquele que porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas. É o rascunho com o que a etimologia do termo evoca [...].

Em consonância com Grésillon, Biasi (2010, p. 22), um dos representantes da Genética Textual, declara que

O manuscrito privilegiado pelos geneticistas seria mais o feio rascunho saturado de rasuras; o documento de redação autógrafo no qual se percebe concretamente o trabalho escrito em estado nascente; o rascunho, mais também o plano, o roteiro, a caderneta, a agenda, o dossiê de notas de leitura, a ideia rabiscada no verso de um envelope, ou na toalha de papel de uma mesa de um restaurante, etc. É esse conjunto denso, imprevisível, heterogêneo, enigmático, surpreendente e muitas vezes difícil de decifrar, que constitui o verdadeiro objeto da crítica genética.

Os estudos genéticos tornam-se possíveis por intermédio da análise cuidadosa e minuciosa dos rascunhos, com a intenção de elucidar os indícios deixados no percurso do autor. Essa forma de olhar para a escrita implica preferências

[...] da produção sobre o produto, da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, do possível sobre o finito, do virtual sobre o *ne varietur*, do dinâmico sobre o estático, da operação sobre o *opus*, da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso (GRÉSILLON, 2007 p.19).

Na Genética Textual, o olhar do pesquisador é deslocado do produto para o processo porque a sua intencionalidade é compreender a gênese do texto, através da análise das operações materializadas em seus rascunhos. Dessa forma, a tarefa do geneticista consiste em organizar os documentos autógrafos, com a intenção de tornar mais acessível a dinâmica criadora. Conforme explica Grésillon (2007, p. 29 - 30),

Do trabalho fixo, isolado e, frequentemente distanciado da mão que escreve, ele [o geneticista] remonta às operações sistemáticas da escritura – escrever, acrescentar, suprimir, substituir, permutar – pelas quais identifica os fenômenos percebidos. A partir dessas redes de operações, ele forma conjecturas sobre as atividades mentais subjacentes. Ele constrói, e é nesse ponto que se encontra sua segunda tarefa, hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escritura e sobre suas significações possíveis desse processo de criação [...].

Esse deslocamento do olhar do pesquisador do texto “pronto”, “acabado”, para o processo de textualização, na busca de evidências do movimento e das tensões vividas pelo autor durante o ato de escrever, pode contribuir para desmitificar a ideia que se tem sobre autoria, ou seja, de que o escritor nasce pronto e que a obra é resultado de uma inspiração, e ainda, de que os textos são escritos em uma única versão sem passar por operações de reelaboração.

O efeito que a obra causa em seu receptor tem o poder de apagar ou, ao menos, não deixar todo esse processo aparente, podendo levar ao mito da obra que já nasce pronta, ou seja, de que a obra não tem memória. Ao nos propormos a acompanhar seus processos de construção, narrar suas histórias e melhor compreender esses percursos, independentemente da abordagem teórica escolhida, estamos tirando a criação artística do ambiente do inexplicável, no qual está muitas vezes inserida (SALLES, 2008, p. 25 - 26).

Para ampliar as possibilidades de entendimento da gênese de uma obra, muitos pesquisadores geneticistas recorrem também à história dos autores e ao contexto histórico no qual viveram, uma vez que esses elementos influenciam o pensamento e a forma de registro de cada escritor.

Contudo, ressaltamos que é impossível recuperar a totalidade do processo de escritura, pois aquilo que se coloca no papel é fruto de elaborações e reelaborações de anos de aprendizagem e reflexões. Isto nos remonta à metáfora do *iceberg*, quando se toma as marcas e os registros deixados no suporte, como a ponta visível, e as operações mentais de elaboração e reelaboração do pensamento, que nem chegaram a ser grafadas pelos autores, como a parte submersa que não poderá ser vista, apenas imaginada. Esse é um dos limites dos estudos genéticos, apontado por Grésillon (2007, p. 41).

[...] o nascimento de um projeto mental, é inatingível: Quando eu me disponho agora a abordar a execução desses projetos antigos, a primeira linha que escrevo é uma linha que já se baseia em dez ou quinze anos de rascunhos mentais, de rasuras mentais.

Ao analisar manuscritos, o que temos a nossa disposição são índices do percurso, e não o processo propriamente dito. Mesmo quando lidamos com áudio e imagens registradas, durante o ato da produção, através das quais temos acesso aos diálogos entre os sujeitos (no caso da produção em dupla ou grupo), ainda assim, há coisas que escapam, pois há decisões que são tomadas no processo e não deixam registros. Referimo-nos aqui às decisões não verbalizadas, dentre as quais, algumas sinalizadas, através de pausas e hesitações. Podemos afirmar que, mesmo tendo acesso a diferentes recursos que nos possibilitem uma maior aproximação do processo, “ainda há obscuridades, já que o manuscrito também é efeito de um trabalho mental desconhecido” (WILLEMART, 2009, p. 59).

Considerando as obscuridades constitutivas do processo, afirmamos que as conclusões resultantes das análises desse tipo de material serão sempre possibilidades de interpretação com uma forte influência do referencial teórico adotado pelo pesquisador. Como defende Salles (2008, p. 56), “o crítico genético manuseia um objeto que se apresenta limitado em seu caráter material e, ao mesmo tempo, ilimitado em sua potencialidade interpretativa”.

Contudo, podemos afirmar que o conjunto de manuscritos literários revela muito do trabalho do escritor, em seu processo de textualização, e isso rompe com a ideia de que a escrita do texto é fruto de inspiração e de que não há movimentos de idas e vindas durante o processo de escrever. Ao voltarmos nosso olhar para as versões que antecedem o texto final da obra de um escritor consagrado, podemos visualizar nos textos as marcas de reelaboração que expressam os movimentos do autor, na procura pela palavra adequada ao que se pretendia comunicar. Por isso, defendemos que os estudos sobre a Genética Textual muito têm a contribuir com as práticas de produção escrita, em contexto escolar. A esse respeito, vejamos o questionamento de Grésillon (2007, p. 35):

Por acaso, nunca se pensou em mostrar aos alunos de escola primária com grandes dificuldades para dominar os movimentos físicos forçados da escrita manuscrita e que, um pouco mais tarde, devem aprender a redigir,

por acaso nunca pensamos em mostrar-lhes a energia gasta pelos escritores sobre suas folhas de rascunhos?

A questão levantada por Grésillon (2007) convoca-nos a uma reflexão sobre o que significa ensinar a produzir textos, e sobre a forma como essa atividade vem acontecendo na escola ao longo dos anos. É comum encontrarmos um abismo entre as práticas sociais e as práticas escolares de escrita. Na sala de aula, geralmente, solicita-se à criança que escreva um texto e se espera que ela o produza em um curto espaço de tempo. Além disso, não são ensinados procedimentos de revisão, de forma que a primeira versão do texto já se constitui na versão final. Nessas práticas, as rasuras costumam ser vistas como sujeiras que comprometem a estética e, por isso, devem ser evitadas (CALIL, 2008). Já nas práticas sociais, a escrita acontece de forma processual e até que um texto possa ser considerado “pronto”, passa por várias revisões e reelaborações.

Em Biasi (2010), encontramos uma explicação plausível sobre a origem desse preconceito, com relação aos rascunhos. Segundo o autor, em períodos anteriores ao século XVIII, poucos foram os rascunhos subsistentes e isso ocorreu por motivos religiosos, vinculados ao pecado original. Como consta no livro de Gênesis, após cometer o pecado original, Adão foi castigado por Deus com o trabalho, passando a tirar o seu sustento do esforço necessário à produção para a sua sobrevivência. Sendo o rascunho um “rastros residual” que testemunha o processo de trabalho do escritor, ele passa a ser considerado como algo a ser descartado.

Reportando-se ao mesmo texto bíblico, Luckesi (2011) sustenta que essa concepção de erro, vinculada ao pecado, está articulada à ideia de culpa e de castigo. A prática do castigo como punição ao erro foi instaurada em diversos segmentos da sociedade, passando também a fazer parte do cotidiano escolar, de modo que, os estudantes que não correspondiam aos padrões de aprendizagem estabelecidos, eram punidos com castigos físicos e com pressões psicológicas.

Comênio (1957, p. 283), nos conselhos direcionados aos professores, publicados na *Didáctica Magna*, dizia que

Se, a determinada altura da lição, interrompendo a exposição, disser: ‘Fulano ou sicrano, que é que acabei de dizer? Repete o último período; Fulano diz a que propósito estamos a falar disto’, e coisas semelhantes, para proveito de toda a classe. E se verificar que algum não esteja atento,

repreenda-o ou castigue-o. Assim, todos farão todo o esforço possível por estar atentos.

No passado, era muito comum, em nosso país, o uso de régua ou de palmatória para bater no aluno que apresentasse respostas inadequadas. À medida que o tempo foi passando, os castigos físicos foram sendo menos utilizados. No entanto, formas mais sutis de castigos, passaram a ser adotadas pelos/as professores/as.

Uma forma de castigar um pouco mais sutil que as anteriores, que existiu no passado e ainda existe, é a prática pelo qual o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos: faz uma pergunta a um deles, passando-a para um segundo, terceiro, quarto, e assim por diante, gerando tensão nos alunos que podem vir a ser os subseqüentes na chamada. Deste modo, a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo (LUCKESI, 2011, p. 190).

Essa tensão, da qual fala o autor, encontra-se, sobretudo, relacionada à forma como a escola lida com as respostas “erradas”. Consideramos que a prática de fazer perguntas aos alunos, por si só, não traria prejuízo a estes, se estivesse vinculada a uma concepção pedagógica que olha para o “erro” como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, “o que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato para dele retirar os benefícios possíveis” (LUCKESI, 2011, p. 194 - 195).

Considerando que do erro emerge o castigo, faz-se necessário, então, evitá-lo, e procurar bani-lo, a qualquer custo, das tarefas escolares. Desse modo, os textos que eram produzidos na escola, deveriam ser entregues ao/à professor/a sem erro e, por isso, o passar a limpo era uma ação obrigatória, não como uma forma de incentivar o aluno a produzir uma segunda versão do seu texto, mas como uma estratégia para “limpá-lo”, eliminando, assim, todas as marcas de rasuramento. Nesse contexto, o rascunho, lugar do erro e da rasura, não era valorizado, apenas ao texto “pronto”, “acabado”, passado a limpo, era atribuído algum valor.

## **1.2 O Manuscrito Escolar**

O termo “manuscrito escolar”, proposto por Calil (2008), refere-se à diversidade de atividades escritas por alunos em situação escolar. Nas palavras do

autor, o manuscrito escolar é o “*produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p.25, grifo do autor). O Manuscrito escolar é concebido, então, como toda e qualquer produção escrita pelo aluno em atendimento a uma solicitação da escola, seja ela realizada à mão ou no computador. É tudo o que se produz na condição de aluno, não importando a qual componente curricular se propõe a atender. Dizendo de outro modo, qualquer atividade realizada pelos estudantes, atendendo a uma demanda escolar, seja nos livros didáticos ou nas mais diferentes situações escolares, constitui o que é denominado por Calil de manuscrito escolar.

Podemos incluir, dentre o conjunto de atividades que constituem o manuscrito escolar, os diferentes gêneros textuais e diversas formas de registros, tais como: bilhetes, notas, explicações grafadas nas margens dos textos, diferentes versões de textos escritos pelos alunos, escritas elaboradas com a intenção de responder às diversas atividades propostas pelos/as professores/as, dentre outras propostas escolares.

De constituição bastante diversificada, os manuscritos escolares são importantes documentos reveladores das concepções pedagógicas que sustentam as práticas de escrita na escola e dos objetivos norteadores dessas práticas. Eles também possibilitam um olhar para o processo de aprendizagem da escrita dos alunos escreventes – a partir das marcas de rasuramento, presentes nesses manuscritos e da comparação entre as versões dos textos – permitindo que recuperemos alguns aspectos que emergiram durante o ato de escrever. Ao analisarmos com atenção esses manuscritos e suas rasuras, podemos enxergar conflitos inerentes ao processo de escritura de diversos níveis: gráficos, ortográficos, semânticos, sintáticos, textuais (CALIL, 2008; FELIPETO, 2012), e as diferentes soluções encontradas por seus autores. Por isso, tais manuscritos constituem-se num material bastante fértil para estudo e para intervenção no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Com base em diversas pesquisas<sup>5</sup>, Calil (2016) sustenta que as produções escritas por escolares apresentam indícios que testemunham sobre a “relação recursiva do escrevente com o seu próprio texto” (CALIL, 2016, p. 532).

---

<sup>5</sup> PENLOUP, 1994; BORÉ, 2000; ALCORTA, 2001; PLANE, 2006; DOQUET, 2011; CALIL, 2009.

Por outro lado, a experiência com o manuseio desse tipo de material tão heterogêneo, mostra-nos que em alguns deles (livros didáticos, provas, versão final dos textos, etc.) não é comum a presença de rasuras, ou sua incidência nesse campo é muito baixa. Como vimos no item anterior, isso acontece porque a tradição escolar não autoriza e/ou desestimula a ocorrência da rasura nessas produções. Geralmente, a escola vê as marcas de rasuramento nesses tipos de materiais como “sujeira” e orienta os alunos a escreverem a lápis e a apagarem seus “erros” ou a passarem o texto a limpo.

Essa preocupação com a higienização do texto pode também estar relacionada ao *status* da rasura em documentos oficiais, tais como cheques, certidões, dentre outros. As marcas de rasuramento em alguns documentos públicos podem até invalidá-los, configurando-os como registros falsos, adulterados e, portanto, sem nenhum valor social (CALIL, 2008).

Ainda que escola oriente sua prática de escrita adotando como referência os documentos oficiais e a obra publicada, que não podem apresentar rasuras, os movimentos de retorno ao escrito – para riscar algo que foi julgado como errado, para acrescentar elementos que deixaram de ser grafados, dentre outros atos recursivos --, são inerentes ao processo de escrever, e não podem ser evitados, tanto por autores consagrados, quanto por escreventes iniciantes. Porém, é importante reconhecer que existem diferenças entre esses dois tipos de escritores. Nesse sentido, a proposição do termo manuscrito escolar marca uma diferença entre os textos produzidos pelos escritores experientes (manuscritos literários) e os textos produzidos em situação escolar, por escreventes iniciantes (CALIL, 2008). Ao lançar essa proposição, o autor reconhece que há diferenças entre o que se produz na escola, na condição de aluno, e o que se produz na condição de escritor experiente, de alguém que, muitas vezes, vive do ofício de escrever.

Segundo o autor, nas situações de escrita demandadas pela escola, os motivos que mobilizam os alunos são diferentes daqueles que mobilizam os autores dos manuscritos literários. Na escola, geralmente, o aluno escreve atendendo a uma solicitação do professor, com um tempo determinado para iniciar e concluir a produção e sabendo que a sua escrita será submetida a uma avaliação; já os escritores consagrados escrevem porque encontram na atividade escrita um prazer, uma satisfação, ou por razões ligadas ao consumo, ao profissionalismo (CALIL, 2008). Além disso,

[...] o escrevente novato – aquele que recém dominou o princípio alfabético, seu sistema gráfico e está produzindo seus primeiros manuscritos – não se encontra, evidentemente, na mesma posição do escrevente experiente, que conhece os componentes do processo de escritura, as propriedades do gênero textual a ser escrito, as particularidades de seus leitores, etc. O aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que seja letrado, tendo acesso ao universo da escrita enquanto leitor dos gêneros textuais típicos desse momento escolar, precisa desenvolver muitas das capacidades e habilidades cognitivas específicas da escritura, como por exemplo, aquelas relacionadas à recursividade, às operações metalinguísticas, à revisão textual (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015, p. 17).

Uma dessas capacidades às quais o autor se refere está relacionada à articulação entre o conteúdo e à forma como esse conteúdo é expresso no texto. Esse processo, que exige articulação entre o semântico e o sintático, requer dos escreventes um planejamento, tendo em vista, principalmente, aquilo que se pretende comunicar (globalmente e em cada parte do texto) e competência linguístico-discursiva, para “fazer com que conteúdos, elementos linguístico-discursivos e propriedades textuais sejam intensamente ou significativamente retomados e reformulados” (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015, p. 19).

Outro aspecto que merece destaque, com relação ao manuscrito escolar, diz respeito às reformulações – fenômeno decorrente da recursividade provocada pelo estranhamento do dito/escrito escutado como errado ou como segmento a ser “melhorado” no manuscrito – pois, quase sempre, elas são bem pontuais e incidem em aspectos particulares, restringindo-se, muitas vezes, a uma letra ou a uma palavra. Isto ocorre porque os escritores iniciantes, ainda em processo de aprendizagem da escrita, não desenvolveram as competências necessárias para olhar para o texto de uma forma mais global (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987 apud CALIL; AMORIM; LIRA, 2015).

Considerar as especificidades da escrita produzida no âmbito escolar é importante, para que não se busque atribuir o mesmo estatuto a manuscritos produzidos em contextos muito diferentes e por autores com formação cultural e competências linguísticas muito distantes. Reforçamos, aqui, as considerações de Calil (2008) acerca das produções do aluno, pois este, enquanto escritor iniciante, ainda não desenvolveu as competências necessárias para escrever um texto dentro dos padrões linguístico-discursivos aceitos socialmente, e ainda tem um longo caminho a percorrer, ao passo que o escritor experiente já apresenta certas competências e habilidades na sua relação com o texto escrito.

Embora reconhecendo que os textos de escritores mais experientes possam ter alcançado um patamar bem diferente dos textos produzidos por crianças e/ou por escritores iniciantes, as pesquisas mostram (CALIL, 2008) que o processo que dá origem ao nascimento de uma obra guarda algo de semelhante, com relação a esses dois grupos de escritores: a escrita em ambas as situações não ocorre de forma linear, ela vai se constituindo através de um movimento de idas e vindas, no qual o escrevente, incomodado com algo que grafou e que lhe provocou um certo estranhamento, retorna ao escrito e o rasura.

No próximo capítulo discutiremos sobre a rasura enquanto importante indício dos caminhos trilhados pelo escritor, na elaboração de seus textos.

## 2

### RASURAS: INDÍCIOS DE UM PERCURSO

*Quando meu romance estiver pronto, em um ano,  
te trarei meu manuscrito completo, por  
curiosidade. Tu verás por qual mecanismo  
complicado consigo fazer uma frase.*

*(Gustave Flaubert)*

#### 2.1 O Que é a Rasura?

Neste trabalho o termo rasura será usado sempre para se referir às marcas deixadas nos textos pelo autor – traços, borrões, letras e palavras subscritas, setas, dentre outras (CALIL, 1997,1998, 2008), através das quais podemos observar a intenção, por parte de quem escreveu o texto, de acrescentar, deslocar, eliminar e/ou substituir letras, palavras, expressões, orações ou até parágrafos inteiros na produção escrita.

Para Biasi (2010) “A rasura é um componente muito complexo da escritura. Sua definição implica o exame de numerosas características” (BIASI, 2010, p.71). Segundo o autor, a rasura serve para “corrigir” aquilo que foi escrito e consiste em “um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro (rasura de substituição) ou para eliminá-lo sem substituir (rasura de supressão)” (BIASI, 2010, p. 71).

Segundo Grésillon (2007), as marcas de rasuramento são “façanhas” visíveis das operações de escritura realizadas pelo autor, isto é, são traços que testemunham sobre os procedimentos de revisão, concretizados durante o nascimento de uma obra.

Para Willemart (1999), precursor dos estudos genéticos no Brasil, é possível interpretar as rasuras presentes nos manuscritos para além das operações epilinguísticas e de metalinguagem, realizadas por seus autores durante a escritura dos textos.

A rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora um estilo ou elimina uma informação; (...) a rasura, qualquer que seja, pára o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor (WILLEMART, 1999, p. 173).

Olhar para a rasura nessa perspectiva, exige do pesquisador interpretar o silêncio que a acompanha. Caberia então perguntarmos: o que estaria mobilizando o escritor que o levaria a parar o movimento do pensamento durante o ato da escrita? Para onde ele é “arrastado” durante o silêncio que segue à rasura? As operações linguísticas de acréscimos, apagamentos, substituições e deslocamentos e todas as marcas deixadas nos manuscritos dos autores funcionam como portas de entrada, para que o pesquisador possa “mergulhar” no universo do autor, procurando compreendê-lo e interpretá-lo (WILLEMART, 1999).

Em artigo intitulado “Das variantes do rascunho ao curso preparatório”, Fabre (1986) apresenta o resultado de um estudo realizado em produções escritas por crianças com idades entre 6 e 7 anos, cujo objeto de análise são as rasuras presentes nesses manuscritos. Nesse estudo, a autora estabelece uma distinção entre reformulações orais e escritas, postulando que os aspectos envolvidos na comunicação oral são constituídos por repetições, questionamentos, paráfrases, dentre outros; enquanto que na comunicação escrita há um retorno sobre a grafia, que pode ser indicado por “setas, borrões, zigzagues, traços, riscos, parênteses mais ou menos ambíguos, sobreposição de morfemas substitutivos [...]” (FABRE, 1986, p. 60). Essas marcas também são chamadas pela autora de “traços paralinguísticos”. Considerando essa distinção, Fabre indaga-se sobre o estatuto das modificações que ocorrem na escrita e reconhece que por trás de um minúsculo rabisco pode haver um ‘discurso interior’ ou um grande debate.

Segundo Calil (2008), essas marcas se apresentam como um ‘diálogo silencioso’ que ocorre entre o que está escrito e aquilo que falta no texto. “Um ‘diálogo’ que coloca em cena possibilidades de outros dizeres, de outros escritos, através de um movimento retroativo do *scriptor* sobre a própria linguagem, sobre o próprio texto” (CALIL, 2008, p.50). Nesse sentido, podemos afirmar que há uma relação entre erro e rasura, pois nesse movimento de retorno ao escrito, o sujeito “é afetado pelo seu dizer ou pela sua escrita, escutando-o como ‘errado’, mesmo que não o esteja, de fato” (FELIPETO, 2008, p. 3) e, assim, reformula o seu enunciado. Felipeto também vincula o ato de rasurar a um “sentimento de estranheza”, do

sujeito que escreve, esclarecendo que “é no estranhamento que vemos o ponto de partida para que se produza um efeito de retorno, sem o qual não há rasura, naquilo que o equívoco já se fez presente ou poderá, a partir da rasura, instalar-se” (FELIPETO, 2008, p.13).

É importante considerar que, nem sempre, a substituição de um segmento por outro ou o seu apagamento resulta em uma escrita mais clara ou mais elaborada. Contudo, esse movimento de retorno sobre o escrito, apagando-o e/ou substituindo-o indica que houve um estranhamento com relação ao termo rasurado. Esse estranhamento “convoca uma relação entre algo familiar, semelhante e, ao mesmo tempo, diferente, faltoso ou em excesso, além de ter como motor de propulsão um equívoco, algo imprevisível ou inesperado” (FELIPETO, 2008, p.16).

A partir daí, podem ocorrer, no escrito, reformulações de diferentes ordens, que serão explicadas e exemplificadas no tópico seguinte.

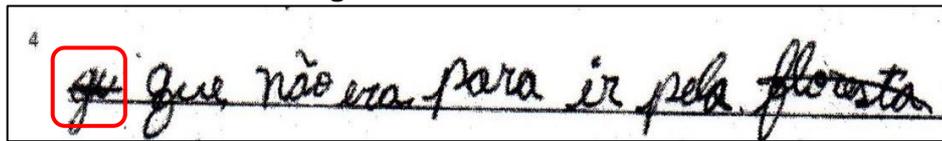
## 2.2 Tipos de Rasura

Com base em Felipeto (2012) e Calil (2008), afirmamos que as rasuras deixadas na superfície de um texto durante o processo de escritura podem incidir sobre diferentes aspectos: rasura-se para corrigir a ortografia ou a grafia de uma palavra, para resolver um problema de ordem sintática, para alterar um aspecto semântico, dentre outras finalidades. Apresentaremos aqui uma breve definição de alguns tipos de rasura, exemplificando, com dados do nosso *corpus*, de que modo elas podem ocorrer nas produções escritas.

### a) Rasura gráfica

Segundo Felipeto (2012, p. 107), “a grafemática estuda os meios que possui uma língua para exprimir os sons, isto é, as correspondências abstratas entre os sons e os signos”. Nesse tipo de rasura a preocupação está relacionada com a forma, com o traçado das letras (letra maiúscula x letra minúscula; letra bastão x letra de imprensa, etc). No exemplo abaixo, temos um caso relacionado à forma da letra Q.

Figura 1 – Rasura Gráfica

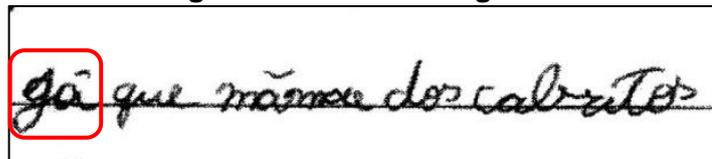


Fonte: ET&amp;C (2013)

## b) Rasura ortográfica

De acordo com Bechara (2010, p. 592), ortografia “é um sistema convencional pelo qual se representa na escrita uma língua”. De origem grega, o termo *ortografia* é composto de dois elementos: *orthós*, que significa correta e *graphein*, cujo significado é escrever. Desse modo, o sistema ortográfico de uma língua busca a representação “correta” da grafia das palavras. Uma rasura é considerada ortográfica quando na palavra ou letra rasurada percebemos a intenção de se buscar a escrita correta, mesmo que a nova grafia não represente a escrita convencional da palavra. Há inúmeros exemplos de rasuras ortográficas nos manuscritos que compõem os dados deste trabalho. O que selecionamos aqui se trata de um caso relacionado ao uso do G e J.

Figura 2 – Rasura ortográfica



Fonte: ET&amp;C (2013)

## c) Rasura sintática

Segundo Ferreira (2011, p. 814), sintaxe é a “parte da gramática que estuda a disposição das palavras na frase, e das frases no discurso”. A partir dessa definição, compreendemos que as rasuras de ordem sintática são aquelas que incidem sobre a disposição das palavras no enunciado e as relações estabelecidas entre elas.

**Figura 3 – Rasura sintática**



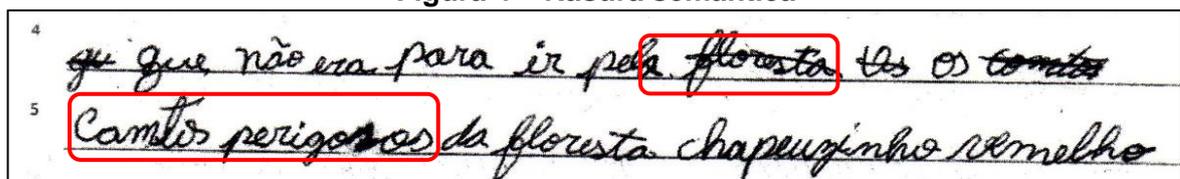
Fonte: ET&C (2013)

d) Rasura semântica

Cançado (2005, p. 16) define semântica como “o ramo da linguística voltado para a investigação do significado”. Felipeto amplia essa definição ao enunciar que “o aspecto semântico envolve a discussão sobre o valor que um termo ganha em um contexto específico” (FELIPETO, 2012, p.109). Para Benveniste (2006, p.229), “a noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação”, ou seja, no domínio da atualização linguística do pensamento, através do discurso, da comunicação entre os homens. Não se trata, aqui, do significado do signo linguístico, mas do intencionado pelo locutor. “A partir da ideia, a cada vez particular, o locutor agencia palavras que neste emprego tem um ‘sentido’ particular” (BENVENISTE, 2006, p.231). Nesse agenciamento podem ocorrer deslizamentos de sentido, sendo necessário eliminar e/ou substituir segmentos grafados ou produzir um novo arranjo sintático em função da ideia que se pretende enunciar.

Estamos chamando de rasuras semânticas aquelas que incidem no sentido dos enunciados. No exemplo abaixo, a díade que produziu o texto após ter escrito “que não era para ir pela floresta”, risca a palavra floresta, transforma o “a” de “pela” em “o” e acrescenta o segmento “cantos perigosos”, deixando a frase assim: “que não era para ir pelos cantos perigosos da floresta”.

**Figura 4 – Rasura semântica**



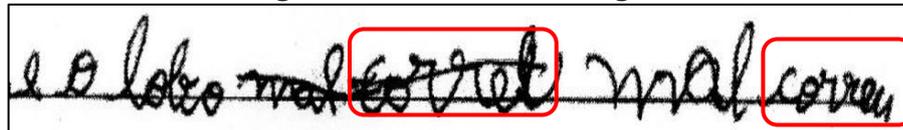
Fonte: ET&C (2013)

e) Rasura Morfológica

As questões morfológicas estão relacionadas à forma das palavras de acordo com a classe gramatical à qual pertencem. No exemplo selecionado, temos o verbo

correr, flexionado na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, escrito inicialmente com L, no final da última sílaba. Porém, de acordo com as regras da língua portuguesa, esse verbo deve ser grafado com U no final. A díade, ao retornar sobre o escrito, rasura essa forma linguística e a substitui pela escrita convencional.

**Figura 5 – Rasura morfológica**

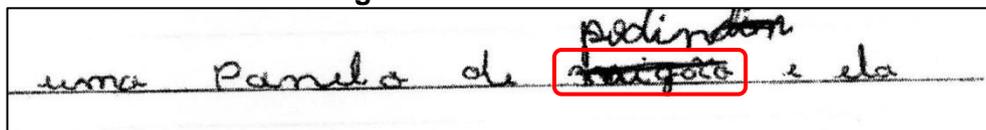


Fonte: ET&C (2013)

f) Rasura lexical

O léxico, nas palavras de Antunes (2012, p. 27), é o “amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. É considerado como um importante componente da língua, uma vez que, as palavras são a matéria prima na construção dos nossos enunciados e a seleção de um item lexical ou de outro, poderá produzir efeitos de sentido diferentes no texto. No exemplo que apresentaremos a palavra “migão” (mingau) foi substituída por “podim” (pudim).

**Figura 6 – Rasura lexical**



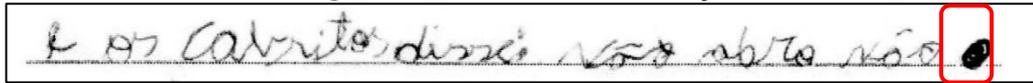
Fonte: ET&C (2013)

g) Rasura relacionada à pontuação

Segundo Bechara (2010, p. 654), pontuação é “um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinado a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas”. Esse sistema é composto pelos sinais de pontuação propriamente ditos (. ; ? ! - : “”, etc), em uma acepção mais restrita; mas, também pode abarcar outras formas de realce dos textos, tais como: títulos, margens, rubricas, dentre outras. A pontuação está relacionada à produção de sentido e sua ausência nos textos, ou o seu emprego

“errado” pode comprometer a compreensão dos enunciados. No exemplo abaixo, temos um caso em que a letra “o” foi transformada em um ponto final.

**Figura 7 – Rasura de Pontuação**

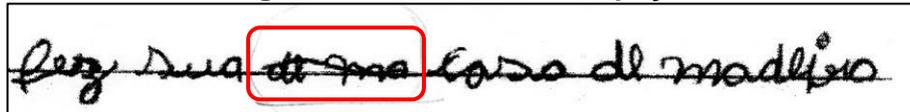


Fonte: ET&C (2013)

#### h) Rasura de antecipação

Mendonça (2015) identifica, nos dados de sua pesquisa, um tipo de rasura que ele denomina de rasura de antecipação. Ele explica que “Esse tipo de rasura tem sua ocorrência especialmente nos escritores novatos, justificada pela motricidade assíncrona com a palavra internalizada” (MENDONÇA, 2015, p. 44). Nesse tipo de rasura, o escrevente, ao se dar conta de que deixou de registrar um segmento do texto, apaga o que antecipou e reescreve o trecho, incluindo o que não havia escrito.

**Figura 8 – Rasura de antecipação**



Fonte: ET&C (2013)

Na classificação que acabamos de apresentar, constatamos que, embora haja um tipo de rasura denominado rasura semântica, há outros tipos que também estão vinculados ao sentido do enunciado. Tanto a rasura lexical, quanto a de pontuação, incidem diretamente no sentido da mensagem que se pretende comunicar. A substituição de um item lexical pode produzir um efeito de intensidade, de atenuação, de ironia, dentre outros efeitos de sentido. Do mesmo modo, a substituição de um sinal de pontuação pode provocar alguns desses efeitos no texto. Por vezes, a rasura ortográfica também exerce esse papel, nos casos dos parônimos em que, alterando-se uma letra, têm-se a escrita de outra palavra com sentido diferente.

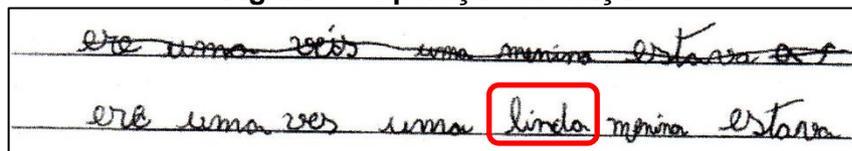
### 2.3 Operações Linguísticas e Funções da Rasura

Fabre (1986), ao analisar as produções mencionadas no início deste capítulo, reconhece que o ato de rasurar implica em operações linguísticas relacionadas às mudanças ocorridas nos textos. Ela destaca quatro tipos de operações de reelaboração: adição, supressão, substituição e deslocamento. A seguir, explicaremos cada uma dessas operações e exemplificaremos com dados extraídos do nosso *corpus*.

#### a) Adição

Trata-se do acréscimo de algum elemento ao texto, que pode ser um grafema, um acento, um sinal de pontuação ou até mesmo sintagmas e frases. O exemplo a seguir ilustra como pode se dar a ocorrência dessa operação.

**Figura 9 – Operação de adição**

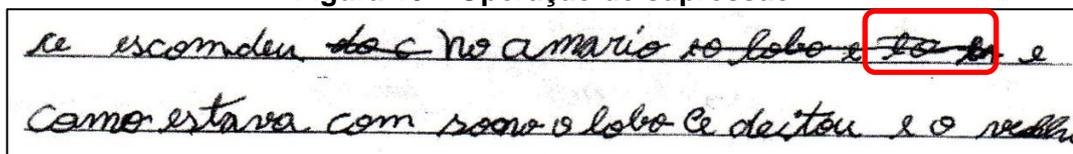


Fonte: ET&C (2013)

#### b) Supressão

A supressão consiste no apagamento de um ou mais elementos do texto, sem ocorrer sua substituição. Assim como na adição, os elementos eliminados podem ser grafemas, sinais de pontuação, acento e também os sintagmas e as frases. A supressão pode ser exemplificada da seguinte forma:

**Figura 10 – Operação de supressão**

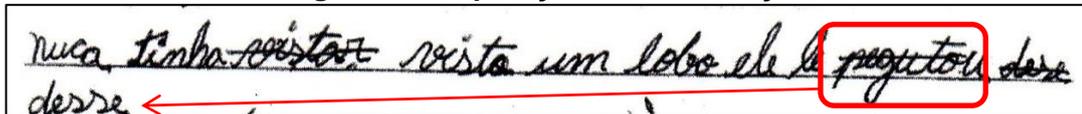


Fonte: ET&C (2015)

### c) Substituição

A substituição ocorre quando um ou mais elementos do texto são suprimidos e substituídos por outros. É constituída pelas operações de supressão e adição, conforme o seguinte exemplo:

**Figura 11 – Operação de substituição**

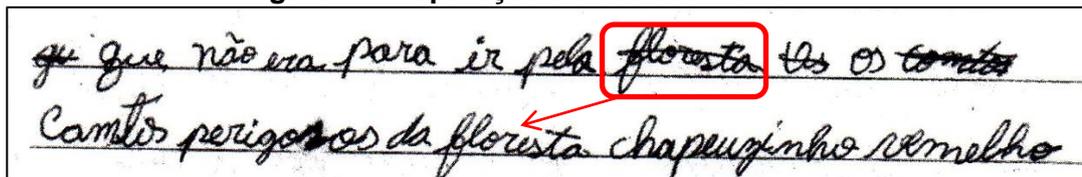


Fonte: ET&C (2013)

### d) Deslocamento

Essa operação ocorre sempre que palavras ou porções do texto são trocadas de lugar, deslocadas para outra parte, alterando sua ordem. Os fragmentos seguintes ilustram de que forma pode ocorrer o deslocamento.

**Figura 12 – Operação de deslocamento**



Fonte: ET&C (2013)

Sobre as operações linguísticas descritas por Fabre (1986), cabe-nos indagar se a identificação dos tipos de operações, ocorridas em cada episódio de rasuramento, seria o suficiente para explicar o que está por trás de cada movimento de retorno ao escrito, realizado pelo autor, bem como os efeitos de sentido, decorrentes de cada reformulação.

Biasi (2010), também apresenta uma classificação, de acordo com a função que a rasura exerce em cada situação em que aparece. Ao analisar manuscritos, o pesquisador identificou que as rasuras exercem outras funções importantes, além da substituição e da supressão, tais como a de registrar que um segmento do texto foi utilizado (gestão ou utilização); indicar o deslocamento de um segmento do texto para outro lugar, dentro do próprio texto (transferência ou deslocamento) e, por fim,

a de marcar um segmento que, futuramente, poderá sofrer algum tipo de alteração (suspensão).

A seguir, faremos uma breve explicação sobre cada uma das rasuras descritas por esse pesquisador.

#### a) Rasura de supressão

Esse tipo de rasura aparece nas mais diferentes formas de riscos, e é utilizada para eliminar um segmento do texto de forma definitiva. Há situações em que o segmento não é eliminado por inteiro. Quando isso ocorre, temos a rasura de “substituição por elipse”.

#### b) Rasura de substituição

A rasura de substituição é constituída por duas operações: supressão e acréscimo, uma vez que nesse tipo de situação um segmento é avaliado como errado e é eliminado, enquanto outro é acrescido para substituí-lo. Biasi explica que, do procedimento de substituição, pode-se obter quatro tipos de consequências: a supressão (quando o segmento substitutivo é nulo); a substituição, lugar por lugar (quando o segmento substitutivo é igual ou próximo do que foi eliminado); substituição por elipse (se o segmento substitutivo for mais curto que o riscado) e substituição por acréscimo (se o segmento substitutivo for mais desenvolvido que o eliminado). O autor também chama a atenção para os casos de rasura em que a substituição é protelada ou potencial, referindo-se àquelas situações em que o escritor acrescenta uma palavra em cima da outra, como se fosse para substituí-la, mas não a elimina, deixando implícita a possibilidade de substituição.

#### c) Rasura de deslocamento ou de transferência

O deslocamento pode ocorrer, tanto no nível da palavra e do sintagma, como também pode envolver segmentos de maiores extensões, podendo provocar mudanças importantes na estrutura da obra. São rasuras normalmente identificadas por traços e setas que indicam o local da reinserção do elemento a ser deslocado. Trata-se de uma operação que envolve supressão e substituição, visto que, a porção

do texto a ser transferida é apagada de seu contexto de origem, e acrescentada, em outro lugar diferente.

#### d) Rasura de suspensão

A rasura de suspensão ocorre quando o escritor avalia que um determinado segmento do texto pode ser eliminado, substituído ou deslocado, mas, por alguma razão, adia essa decisão. Quando se trata de deslocamento, nem sempre é possível efetuar a operação, de imediato, pois, às vezes, o trecho onde o segmento a ser deslocado deverá ser inserido, ainda está por ser escrito. Assim, o escritor destaca ou rasura tal segmento, enquanto avança na escrita do texto.

#### e) Rasura de utilização

Geralmente, quando um fragmento de uma das versões que antecedem a versão final do texto apresenta-se riscado e não é substituído, temos a impressão de estarmos diante de uma supressão, porém, a análise de manuscritos vem mostrando que há autores que fazem uso desse tipo de procedimento durante o momento em que estão passando a limpo suas produções, como forma de controlar as partes do texto que já foram atualizadas na nova versão, ou seja, como forma de gestão. Por isso, na medida em que o texto vai sendo passado a limpo, o escritor vai indicando os segmentos que já foram utilizados.

Segundo BIASI (2010), do ponto de vista funcional a rasura pode sofrer diferentes mutações durante o processo de textualização, o que faz com que sua análise se constitua em uma atividade complexa. Como assinala o autor, “a rasura é um fenômeno especificamente genético, sensível a um ambiente submetido a incessantes e múltiplas metamorfoses” (BIASI, 2010, p.76). Para esse estudioso, os manuscritos apresentam indícios de que um segmento riscado, que inicialmente pode ser uma supressão, mas, se posteriormente for acrescentado outro segmento em seu lugar, pode ter sua função modificada, tornando-se uma rasura de substituição. Por isso, a análise de manuscritos consiste numa atividade muito complexa.

Com relação às operações linguísticas que envolvem o ato de rasurar, Salles (2008) faz a seguinte afirmação:



- ✓ A quarta posição consiste na “forma imaterial” da rasura, ou seja, sem deixar marcas de rasuramento, recorre-se à escrita de uma nova versão do texto.

O ato de rasurar pode ser visto como perda e ganho. Por um lado, pode ser considerado como uma perda, uma vez que o que foi escrito é apagado após ser avaliado como inadequado ou como erro que necessita ser descartado; por outro lado, há um ganho, na medida em que, quanto mais rasuras são produzidas, maior o número de vestígios para indiciar os caminhos trilhados pelo escritor, na construção da obra. “É nesse paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto” (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

No próximo capítulo, apresentaremos o conceito de semântica, adotado neste trabalho; os conceitos de significado e sentido, à luz da Semântica e da Linguística da Enunciação, bem como os múltiplos aspectos relacionados a esses conceitos.

## 3

### SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO

*Os poetas sempre souberam da rebeldia da palavra, de sua “resistência” em colocar-se sob o domínio daquele que a utiliza: ela diz mais ou diz menos, diz outra coisa; ela não cessa de produzir sentidos através do tempo, sentidos esses nunca acabados, jamais detidos. Se, de um lado, não se pode realizar uma fala “satisfatória”, de outro lado, a palavra “justa” insiste em se dizer e é para encontrá-la que seguimos falando.*

*(Marlene Teixeira)*

#### 3.1 Semântica: conceitos e abordagens

Todo falante de uma determinada língua, a partir de suas interações sociais, constrói conhecimentos a respeito das situações que ocorrem no mundo e dos enunciados que formulamos, para descrevê-las ou a elas nos referirmos. Portanto, o seu conhecimento semântico poderá lhe auxiliar na compreensão dos enunciados, levando-o a estabelecer relação com as situações que os provocaram.

A partir do conhecimento semântico que o falante tem de sua língua, ele é capaz de comparar diferentes enunciados, observando quando estes são equivalentes com relação ao significado, quando são diferentes, e quando a um mesmo enunciado pode-se atribuir diferentes interpretações. Mas, o que seria então o significado? Nas palavras de Bakhtin (2014, p. 134, grifos do autor) “Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos [...] pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem”.

A partir dessa definição, afirmamos que o significado é da ordem do linguístico, é o valor semântico atribuído à palavra, fora do contexto enunciativo. Esse estudioso afirma, ainda, que a “A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*” (BAKTIN, 2014, p. 134, grifo do autor). O autor esclarece que

ela é indispensável na enunciação, pois, sem significação, não se constitui sentido. Isso acontece porque “o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação, caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido” (BAKHTIN, 2014, p. 134). Em consonância com Bakhtin, Barbisan (2012, p.139), com base em Drucrot, afirma que “A significação é constituída de instruções que indicam ao intérprete de um enunciado como chegar ao sentido”.

Todavia, Cançado (2005, p.16) lembra-nos que “a investigação linguística do significado ainda interage com outros processos cognitivos, além dos processos especificamente linguísticos”. Isso ocorre porque há enunciados que, para serem interpretados, requerem a observação dos elementos extralinguísticos, tais como: a entonação, a expressão facial, os gestos e outros elementos do contexto de produção. Tomemos como exemplo uma situação em que uma mãe determina que o filho vá para o quarto estudar. Após alguns minutos, dirigindo-se ao quarto dele, ela o encontra jogando no computador. Olhando para ele, com expressão muito séria e aborrecida, a mãe diz, com voz ríspida: “Bonito!”.

Esse exemplo nos autoriza assegurar que apenas o conhecimento do léxico não permitiria interpretar o sentido da palavra bonito, nessa situação específica, uma vez que, ao ser usado com ironia, o termo ganha sentido oposto ao que normalmente lhe é atribuído. Portanto, podemos afirmar que a interpretação é construída a partir do linguístico, através de um movimento no qual o sujeito aciona o seu conhecimento semântico e outros conhecimentos linguísticos, estabelecendo relação com os elementos extralinguísticos ou contextuais. Como afirma Cançado (2005, p. 17), “nem sempre o sistema semântico é o único responsável pelo significado; ao contrário, em várias situações, o sistema semântico tem o seu significado alterado por outros sistemas cognitivos, para uma compreensão final do significado”. Cervoni (1989) defende que um estudo, cuja intenção é compreender o sentido, de forma mais aprofundada, deve considerar também as condições de produção.

Reforçando a ideia de que um determinado enunciado pode assumir diferentes significações, a depender do contexto específico no qual foi produzido, Cançado (2005) apresenta um exemplo com a sentença “A porta está aberta”, explicando, inicialmente, seu significado linguístico e, em seguida, inserindo-a em dois contextos enunciativos, nos quais, a mesma sentença, assume sentidos

distintos. Na primeira situação, a frase é usada por um professor, como um convite, para um estudante que se encontra fora da sala observando a aula. Ao dizer “A porta está aberta”, ele convida o aluno para entrar. Na segunda, o enunciado é usado por um professor, como uma ordem, para um aluno que está perturbando a aula, retirar-se do ambiente.

Essa formulação acerca da importância da situação comunicativa, na qual o enunciado é proferido, para a atribuição de sentido, encontra-se em conformidade com o pensamento de Benveniste (2006, p. 230) quando este afirma que “uma frase participa sempre do ‘aqui e agora’; algumas unidades de discurso são aí unidas para traduzir uma certa ideia interessante, um certo presente de um certo locutor”. Portanto, o conjunto de circunstâncias que a provoca, é cada vez único.

Cançado (2005) defende que para compreendermos o significado da sentença “A porta está aberta”, em cada contexto de uso em que foi apresentado, foi necessário acionarmos dois tipos de conhecimento: o semântico e o pragmático. Ela salienta que

A semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua e não, de como as pessoas a colocam em uso; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, com o que permanece constante quando uma certa expressão é proferida (CANÇADO, 2005, p.17).

Por outro lado, é preciso admitir que não seria possível entender a sentença proferida pelo professor em cada situação, sem fazer uso do conhecimento pragmático, definido pela autora, como a área da linguística que “estuda os usos situados da língua e lida com certos tipos de efeitos intencionais” (CANÇADO, 2005, p.18). Portanto, a estudiosa conclui que

[...] a semântica não pode ser estudada somente como a interpretação de um sistema abstrato, mas também tem que ser estudada como um sistema que interage com outros sistemas, no processo de comunicação e expressão dos pensamentos humanos (CANÇADO, 2005, p. 19).

Cervoni (1989) também discute essa questão, nas considerações que tece a respeito dos atos derivados. Segundo o autor, uma frase, quando se torna um enunciado, pode ganhar um sentido diferente do seu significado linguístico. Através

do exemplo com o enunciado “Você pode me passar o sal?”, o autor explica que, embora se trate de uma interrogativa, o enunciado consiste em uma solicitação, pois, não há por parte do enunciador a necessidade de saber a respeito da capacidade que o seu interlocutor tem de lhe passar o sal, mas fazer com que ele execute a ação solicitada. O autor afirma que “o ato realizado pela enunciação é, em relação ao ato indicado pela frase, um ato derivado” (CERVONI, 1989, p. 18). As derivações podem ser orientadas pelas convenções de cada sociedade. No exemplo apresentado, temos uma frase interrogativa que, ao ser proferida e transformada em enunciado, ganhou sentido injuntivo, autorizado pelas convenções sociais.

Portanto, para compreender o sentido que uma palavra assume em seu uso, não basta recorrer a sua significação lexical, uma vez que este sentido, não se encontra preestabelecido na língua, mas é construído por seus falantes em cada situação comunicativa (DEPPERMAN, 2006, apud HILGERT, 2012). Entretanto, Hilgert destaca que “por mais criativo e inovador que seja o sentido atribuído a uma possibilidade pré-configurada no sistema linguístico em determinado contexto, ele jamais estará desvinculado de sua significação” (HILGERT, 2012, p.80). Assim, podemos assegurar que a significação é imprescindível na construção do sentido, e que “é no trabalho de formulação que se constrói o sentido” (HILGERT, 2012, p.83), ou seja, é na atualização da significação que o sentido se constitui (CLARK, 1992, apud HILGERT, 2012).

A constituição do sentido, todavia, envolve múltiplos aspectos. Cançado (2005) tece algumas considerações acerca dos fenômenos básicos semânticos, a saber: a composicionalidade e a expressividade das línguas, as propriedades semânticas, e as noções de referência.

Com relação à composicionalidade e à expressividade, a autora chama a atenção para o fato de que as palavras e as sentenças que compõem o léxico de uma língua estão associadas a, no mínimo, um significado. Isto implica a necessidade de cada língua ter um dicionário, no caso das palavras, e, no caso das sentenças, a preocupação vai além da necessidade de organizar compêndios, com o significado dos termos. A autora explica que o significado das sentenças depende do significado de cada palavra, adquirido na relação, mas nos alerta para o fato de que não se trata de uma simples acumulação; exemplifica com as sentenças: “Gatos perseguem cães” e “Cães perseguem gatos”, mostrando-nos que, embora as duas

sentenças sejam constituídas pelas mesmas palavras, elas não têm o mesmo sentido. Daí porque Cançado (2005, p. 19) conclui o seu pensamento, assim:

Portanto uma teoria semântica deve não só apreender a natureza exata da relação entre o significado de palavras e o significado das sentenças, mas deve ser capaz de enunciar de que modo essa relação depende da ordem das palavras ou de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença.

Dessa forma, cabe aos linguistas que se ocupam da semântica, debruçarem-se sobre todas as relações que envolvem a construção do significado. A esse respeito, Benveniste (2006, p. 231) esclarece que “o sentido de uma frase é outra coisa diferente do sentido das palavras que a compõem. O sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica)”.

Quanto às propriedades semânticas, Cançado (2005) explica que há relações sistemáticas entre palavras e sentenças, a partir das quais os falantes nativos de uma língua realizam algumas intuições e atribuem sentido aos enunciados. São propriedades semânticas as relações de implicação como hiponímia, acarretamento, pressuposição e implicatura conversacional; relações de paráfrase e de sinonímia; relações de contradição e de antonímia; relações de anomalia e adequação; os protótipos e as metáforas; os papéis temáticos e os atos de fala.

O terceiro ponto sobre o qual os estudos semânticos devem se debruçar, segundo Cançado (2005), diz respeito à referência e à representação. Segundo essa estudiosa, há autores que defendem a ideia de que o significado das expressões linguísticas está associado às coisas do mundo, enquanto outros acreditam que o significado tem a ver com as representações mentais. A autora em referência considera que é importante estudar a relação entre a língua e o mundo, pois, “certas palavras fazem referência a determinados objetos, e aprender o que significam essas palavras é conhecer a referência delas no mundo” (Idem, p. 24). Por sua vez, Benveniste (2006, p. 84) defende que

[...] na enunciação, a língua se acha empregada de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação.

Este estudioso não desvincula o uso da língua da situação em que a enunciação é produzida, e afirma que

Se o 'sentido' da frase é a idéia que ela exprime, a 'referência' da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar. Na maior parte dos casos, a situação é condição única, cujo conhecimento nada pode suprir (BENVENISTE, 2006, p. 231)

Em função disso, o linguista postula que a frase, a cada vez que é enunciada, constitui-se em um acontecimento diferente que existe apenas no momento em que é proferida. Por isso, um mesmo elemento lexical, pode ganhar estatutos diferentes, dependendo da situação em que é utilizado.

Outro aspecto importante a se considerar na formulação dos enunciados, o qual incide diretamente no sentido, são os critérios de aceitabilidade, dentre os quais Cervoni (1989) destaca a coesão textual (adequação ao contexto verbal) e a coerência (adequação à situação). Segundo o autor, a coesão e a coerência são exigências que restringem as possibilidades de agrupamento dos lexemas, pois, “os enunciados que podemos escolher como continuação ou como entrada no assunto são exclusivamente aqueles que pertencem ao paradigma dos enunciados adequados” (CERVONI, 1989, p. 17).

### **3.2 Enunciação e Sentido**

Segundo Benveniste (2006, p. 82), “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, em outras palavras, enunciar é transformar a língua em discurso através de um ato individual que é constituído por meio da intersubjetividade.

Para Flores et al. (2013, p.37, grifo dos autores), o conceito de enunciação defendido por Benveniste possibilita separar, ao mesmo tempo, o ato – objeto de estudo da linguística da enunciação – do produto, isto é, do enunciado. Deste modo, para os referidos estudiosos,

Este ato é o próprio fato de o locutor relacionar-se com a língua a partir de determinadas formas linguísticas da enunciação que marcam essa relação. Enunciar é, nesta concepção, transformar individualmente a língua – mera

virtualidade – em discurso. A *semantização* da língua é exatamente o nome dado a esta passagem da língua para o discurso.

Para os autores “A enunciação vista dessa ótica, é ato de apropriação da língua pelo locutor, a partir do aparelho formal da enunciação, o qual tem como parâmetro um locutor e um alocutário” (FLORES et al., 2013, p. 37).

O ato de enunciar, seja oralmente ou por escrito, coloca o locutor em um movimento de busca de sentido para o seu dizer, uma vez que, uma das principais funções da língua é comunicar, fazer-se compreender pelo outro, através de seus enunciados. Com relação às funções da linguagem, Benveniste esclarece que “Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar” (BENVENISTE, 2006, p. 222).

Mas, o que seria o sentido no contexto do pensamento de Benveniste? Em seu trabalho, mais precisamente, nos textos “Semiologia da língua” (2006) e “A forma e o sentido na linguagem” (2006), encontramos diversas passagens em que o autor apresenta definições sobre o termo. Uma primeira acepção do termo encontra-se no texto “A forma e o sentido na linguagem”, no qual o autor afirma que “[...] o sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos da comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; [...]” (BENVENISTE, 2006, p. 222). Aqui ele coloca em destaque a compreensão advinda da interlocução, através da qual as pessoas se comunicam. Nessa busca por compreender e ser compreendido, selecionamos palavras e as organizamos sintaticamente, de modo que a ação que uma exerce sobre as outras constitua sentido e referência na enunciação. Para Benveniste (2006, p 230) “Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada”.

No texto “Semiologia da língua”, o autor faz uma discussão sobre o sentido na enunciação, na qual ele preconiza que há dois modos distintos de significância na língua: o modo semiótico e o modo semântico. “O semiótico designa o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade.” (BENVENISTE, 2006, p. 64, grifo do autor). Sobre a aceitação de um conjunto de caracteres como um signo linguístico, o autor esclarece que “A única questão que um signo suscita para ser reconhecido é a sua existência” e que o signo “existe

quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística” (BENVENISTE, 2006, p. 64-65). Tomando o exemplo apresentado pelo autor, poderemos afirmar que ‘chaméu’ não existe, pois a comunidade de falantes de língua portuguesa não atribui sentido a essa sequência de letras e fonemas; mas ‘chapéu’, é reconhecido como signo, uma vez que há um significado para esse significante.

Lopes (2005), ao discutir sobre o erro singular, em sua tese de doutoramento, procura delinear esse tipo de ocorrência, situando-o com relação à proposição de Milner (1989) acerca das possibilidades e impossibilidades linguísticas. Segundo a autora, para o linguista francês é importante decidir entre aquilo que é possível na língua e o que não é. Isso é definido a partir do seguinte modelo:

- a) Possível material (P) – o dado lingüístico, o que é realizado
- b) Impossível material (~P) – o que não existe enquanto dado empírico
- c) Possível lingüístico (Q) – o que é aceitável na língua
- d) Impossível lingüístico (~Q) – o inaceitável na língua  
(LOPES, 2005, p. 76, grifos da autora).

Com base em Milner (1989), Lopes (2005) assegura que a intersecção entre P e Q não apresenta problemas, pois tudo o que é aceito como possível na língua é também considerado um dado atestado empiricamente. A combinação ~P e ~Q também não representa problema, uma vez que a Linguística não tem interesse pelo que não constitui uma forma possível e não é aceito enquanto dado material.

O problema se constitui quando se tem as seguintes combinações: ~P e Q ou P e ~Q, como mostra a autora (Op. cit., p. 76, grifos da autora):

- ~P e Q – um impossível material, mas possível lingüístico, não verificado empiricamente;
- P e ~Q – um possível material, mas impossível lingüístico, estando aí justificada a existência de uma gramática.

Lopes (2005), recorrendo a Lyons (1987, p.106), exemplifica os dois tipos de situação: a primeira com o enunciado “tarde levantou esta manhã ele” e a segunda com o exemplo de Chomsky “idéias verdes incolores dormem furiosamente”.

De acordo com a proposição de Milner (1989), “chaméu”, pode ser considerado um possível lingüístico, uma vez que sua forma escrita atende às

convenções ortográficas da língua, mas um impossível material, já que não há como ser verificado empiricamente.

E a rasura semântica, nosso objeto de investigação, como poderia ser situada com relação ao que propôs Milner? Por um lado, esse tipo de rasura pode ser considerado como um possível linguístico, mas nem sempre um possível material, pois há situações enunciativas nas quais a emergência de um determinado signo linguístico pode corresponder a um deslizamento de sentido, produzindo um enunciado empiricamente incoerente dentro da cena enunciativa específica. Por outro lado, a rasura semântica pode assumir o estatuto de possível material, mas impossível linguístico, quando se tem um dado linguístico que é realizado, mas inaceitável em sua forma.

Retomando Benveniste (2006, p. 65, grifos do autor), com relação aos dois modos de significância da língua, o autor define o modo semântico da seguinte forma:

Com o semântico entramos no modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO. Os problemas que aqui se colocam são função da língua como produtora de mensagens. Ora, a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o 'intencionado'), concebido globalmente, que se realiza e se divide em 'signos' particulares, que são as PALAVRAS. Em segundo lugar, o semântico toma necessariamente a seu encargo o conjunto dos referentes, enquanto que o semiótico é, por princípio, separado e independente de toda referência. A ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso.

O modo semântico convoca, necessariamente, uma relação sintagmática que é construída a partir do sentido da mensagem que se pretende transmitir. Dizendo de outro modo, a ordem das palavras na frase e a seleção dos signos linguísticos são definidas a partir da mensagem intencionada na língua em ação, favorecendo a comunicação entre os homens.

Assim como Benveniste, Bakhtin (2014, p. 116, grifo do autor) também ressalta a importância da referência na construção do sentido. Para ele, o sentido da palavra encontra-se totalmente vinculado ao seu contexto, pois “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”.

Bakhtin (2014, p.133) defende que os elementos não verbais da situação são tão importantes na atribuição de sentido quanto as formas linguísticas, e ressalta que “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes”.

Ainda reforçando o modo semântico e mais uma vez retornando a Benveniste (2006, p. 229), que salienta

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação, vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constrangendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio. Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e, por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência.

Segundo o autor, não há como separar as noções de semiótico e semântico, uma vez que elas estão imbricadas no funcionamento da língua e no processo de significação.

[...] o sentido se realiza na e por uma forma específica, aquela do sintagma, diferentemente do semiótico que se define por uma relação de um paradigma. De um lado a substituição, de outro a conexão, tais são as operações típicas e complementares (BENVENISTE, 2006, p. 230).

Diante das definições de Benveniste sobre semiótico e semântico, podemos compreender que essas duas noções são de ordem distintas e se inscrevem em universos conceituais diferentes. Por isso, seus critérios de validade também são distintos. “O semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO” (BENVENISTE, 2006, p. 66, grifos do autor). O autor esclarece que reconhecer e compreender são diferentes quanto às “faculdades do espírito” que são mobilizadas para operacionalizar as ações. Reconhecer é “perceber a identidade entre o anterior e o atual” e compreender é “perceber a significação de uma enunciação nova” (BENVENISTE, 2006, p. 66). Compreender o discurso é atribuir sentido a uma nova enunciação.

Com base em Benveniste, Flores et al. (2013, p. 72) esclarecem que “a palavra por si não comporta sentido”, e defendem que o “sentido de uma palavra é

dado por inter-relações que se estabelecem no enunciado”. Este jamais poderá ser entendido como a soma de significados, visto que, sua configuração é sempre única, já que é relativa à expressão de uma ideia que tem a instância do discurso como referência. Por isso, esses estudiosos afirmam que o sentido se encontra relacionado à enunciação, ao uso da língua numa situação singular, para a expressão de uma ideia. Eles sustentam que

[...] o sentido requer uma sintaxe, uma certa organização de palavras é promovida pelo sujeito que expressa uma ideia: a atribuição de referência implica um processo - sintagmatização-semantização, termo que apresenta o sujeito implicado no exercício da língua, dizendo-se e dizendo a situação enunciativa (FLORES et al., 2013, p. 72).

Dessa forma, podemos afirmar que a sintaxe de uma língua está a serviço do sentido, pois o locutor, tendo em vista a expressão de uma ideia, agencia palavras e as organiza numa certa disposição, de modo que o enunciado possa produzir o efeito de sentido esperado, a partir da influência que as palavras podem exercer umas sobre as outras.

No capítulo seguinte apresentaremos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

## 4

### PERCURSO METODOLÓGICO

*Fora do texto não há salvação.  
(Greimas)*

O propósito deste capítulo é o de apresentar o caminho metodológico da pesquisa realizada, explicitando os dados e seu contexto de produção; a abordagem metodológica e os procedimentos de análise.

#### 4.1 Os Dados e o Contexto de Produção

Conforme enunciamos em nossas considerações iniciais, os dados que constituem o *corpus* deste trabalho fazem parte do banco de dados do Projeto Escritura, Texto & Criação e foram coletados por Jimmy Carter Araújo de Mendonça em sua pesquisa de mestrado. Aqui neste trabalho foram analisados quatro textos, dentre os quais, dois foram publicados por Mendonça (2015), em sua dissertação intitulada “A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados”. Em seu trabalho, o pesquisador procurou identificar, analisar e classificar os tipos de rasuras presentes nas escritas das crianças. Os textos coletados na pesquisa acima mencionada foram produzidos em situação escolar, por alunos do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola particular do município de União dos Palmares/AL. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2013, período no qual a professora da turma realizou um intensivo trabalho de leitura de contos clássicos infantis e propôs atividades de reescrita desses contos, conforme orientações do pesquisador.

Os contos clássicos infantis, também conhecidos como contos de fadas, são narrativas ficcionais que apresentam uma estrutura canônica, na qual observamos três momentos diferenciados: estado inicial de equilíbrio; surgimento de um conflito, responsável pela quebra desse equilíbrio e resolução do conflito, com o retorno do equilíbrio inicial (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995).

Com a intenção de subsidiar a professora na aplicabilidade do instrumento de coleta dos dados, foi organizado, pelo pesquisador, o protocolo da pesquisa que

explicitava o passo-a-passo dos dois momentos constitutivos da investigação: **leitura e escrita** (reescrita) dos contos. O pesquisador também disponibilizou, para a professora participante, um caderno de instruções denominado *Guia do Professor Contador de Histórias*, com orientações didáticas, dentre as quais duas mereceram destaque em sua dissertação:

(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) (MENDONÇA, 2015, p.29).

Segundo Mendonça (2015), procurou-se, durante a investigação, respeitar o ambiente de sala de aula, no sentido de não interferir na rotina da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida.

A opção por esses dados para compor o *corpus* deste trabalho se deu em função das marcas de rasuramento, presentes nos textos, o que o fez se tornar um material fértil para se tentar compreender, através de tais vestígios, as relações entre sujeito, texto e sentido.

Como resultado da sua pesquisa, Mendonça (2015) apresentou um panorama quantitativo das rasuras presentes nos manuscritos escolares por ele analisados. Tal panorama foi constituído com base nas seguintes informações:

- ✓ quantidade de rasuras por dupla, de modo que pudéssemos visualizar o tipo de rasura de maior incidência em cada história;
- ✓ percentual de rasuras por história produzida por cada dupla, separadamente;
- ✓ quantidade total de rasuras produzidas, considerando todas as histórias de todas as díades;
- ✓ percentual de rasuras por história, considerando também todas as histórias;
- ✓ percentual de rasuras por dupla, através do qual o pesquisador fez uma comparação entre as duplas, levando em consideração todas as histórias produzidas.

Dando continuidade a sua análise quantitativa, o pesquisador apresentou a dupla com maior ocorrência de palavras escritas, mostrando que, em termos percentuais, a dupla que mais escreveu não foi a que mais rasurou. Enfocou,

também, o tipo de rasura predominante, no caso, a ortográfica, e a dupla que mais rasurou, levando em consideração os percentuais.

Em nossa pesquisa não nos detivemos nos aspectos quantitativos. A nossa abordagem, conforme informamos no início do capítulo, foi qualitativa, pois, a partir de algumas rasuras presentes nos textos, procuramos compreender como se dá a relação entre o sujeito escrevente e a construção do sentido, tomando como base o sentido global do texto, as rasuras que interferiram no sentido dos enunciados, produzindo efeitos diferentes daqueles que assumiriam se as palavras rasuradas tivessem sido mantidas ou se não tivessem sido acrescentadas outras palavras. Também foram consideradas informações sobre o contexto de produção e sobre o gênero textual.

A análise empreendida nesta pesquisa não teria sido possível se tivéssemos realizado uma abordagem quantitativa, pois para apreender o sentido explícito ou implícito em enunciados, a partir das rasuras, faz-se necessário analisar cada palavra ou expressão rasurada dentro do enunciado, observando a relação destas com as demais palavras e expressões do texto, e considerar os dispositivos que compõem cada cena enunciativa.

## **4.2 Abordagem metodológica**

Conforme mencionamos anteriormente, adotamos nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, uma vez que buscamos compreender a realidade observada e realizamos uma reflexão sobre ela, sem nenhuma preocupação com os aspectos quantitativos. Como sustenta Minayo (2010, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo esse universo difícil de ser traduzido por meio de indicadores quantitativos. A autora acrescenta ainda que a pesquisa qualitativa busca “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, 2010, p. 24).

Quanto aos objetivos, procuramos, com auxílio do referencial teórico adotado, olhar para as rasuras, buscando compreender de que modo o sujeito submetido ao funcionamento da língua constrói sentido para o seu dizer. Vejamos o que nos

esclarecem Flores et al. (2013, p. 33), sobre essa relação entre enunciação e sentido:

Estudar a linguagem do prisma de uma teoria da enunciação é estudá-la do ponto de vista semântico. Isso não significa que os demais níveis de análise linguística não sejam contemplados pelas teorias enunciativas. É uma questão de ponto de vista: o núcleo de qualquer teoria enunciativa é o sentido. Dessa forma, todos os níveis de análise linguística (morfologia, sintaxe, fonologia etc.) estão submetidos ao sentido.

Portanto, podemos afirmar que “todo e qualquer fenômeno linguístico de qualquer nível pode ser abordado do ponto de vista enunciativo” (FLORES, et al., 2013, p. 35).

Flores et al. (2013), ao tratarem dos mecanismos de produção do sentido no discurso, afirmam que, durante muito tempo, apenas eram consideradas as marcas linguísticas estudadas pelos fundadores do campo da enunciação; porém, o autor esclarece que em teorias mais recentes, são inúmeros os tipos de problemas linguísticos que podem ser analisados à luz da abordagem enunciativa. Com base em Benveniste, os autores sustentam que “pode ser estudado na enunciação todo o mecanismo linguístico cuja realização integra seu próprio sentido e que se autorreferencia no uso que o sujeito faz da língua” (FLORES et al., 2013, p. 35).

Esse estudo cumpriu as seguintes etapas metodológicas:

a) Estabelecimento do *corpus*

Os textos que compõem o *corpus* deste trabalho foram selecionados em função da ocorrência de rasuras, deixadas durante o ato de produção. Há muitas marcas de rasamento nesses textos, o que os torna um material fértil para análises de diferentes fenômenos linguísticos.

b) Seleção dos fragmentos dos textos a serem analisados

Havia, de nossa parte, o interesse em descobrir se as crianças, enquanto iniciantes na atividade de escrever, retornam a seus textos para reformular questões relacionadas ao sentido dos enunciados, de que forma isso ocorre e em que incidem

suas reformulações. Em função disso, buscamos nos textos selecionados os fragmentos com rasuras de ordem semântica.

#### c) Digitalização dos textos

Pelo fato de estarmos focando o nosso estudo nas rasuras de ordem semântica, consideramos imprescindível apresentar, no corpo do trabalho, o texto do aluno na íntegra. Por essa razão, os textos selecionados foram digitalizados e inseridos no capítulo da análise dos dados. Esse procedimento facilitou a atribuição de sentido aos fragmentos selecionados e a compreensão da relação entre os segmentos rasurados e as demais partes do texto.

#### d) Transcrição dos textos

Para facilitar a leitura das produções dos alunos e apreendermos melhor o sentido dos fragmentos selecionados para análise, realizamos transcrições normativas<sup>6</sup> dos textos completos. Com a intenção de manter a originalidade dos fragmentos analisados, fizemos transcrições diplomáticas<sup>7</sup>, desses trechos.

Os textos dos alunos foram escritos, originalmente, em folhas com linhas numeradas em sua margem esquerda para facilitar a localização dos enunciados no corpo do texto. Procuramos reproduzir essa numeração nas transcrições diplomáticas, porém, não foi possível mantê-la nas transcrições normativas, uma vez que, ao reorganizarmos as partes dos textos em parágrafos, os enunciados escritos em cada linha das produções transcritas não coincidiram com os das produções originais, escritas pelas crianças.

#### e) Análise dos dados

Como já foi dito anteriormente, o foco da nossa análise foram as rasuras de ordem semântica. Buscamos compreender, à luz da Linguística da Enunciação e

---

<sup>6</sup> Na transcrição normativa eliminamos os erros ortográficos das palavras que não foram rasuradas, inserimos uma possível pontuação e uma divisão do texto em parágrafos.

<sup>7</sup> Digitamos os trechos mantendo-nos fiéis à escrita dos escreventes, tanto no que se refere aos aspectos ortográficos, quanto com relação às questões de pontuação e paragrafação.

dos estudos sobre a Semântica, o que as rasuras revelam sobre a construção do sentido, em textos produzidos por crianças, em situação escolar.

### 4.3 Procedimentos de Análise

A análise dos dados neste trabalho incidiu sobre o produto da enunciação, uma vez que não existiam, no *corpus* selecionado, registros do ato enunciativo através dos quais pudéssemos ter resgatado os diálogos entre as crianças e as rasuras orais produzidas durante o processo de textualização, bem como as ocorrências contextuais que interferiram no produto final. Porém, nos respaldamos nas palavras de Flores et al. (2013, p. 36), quando esses estudiosos nos esclarecem que

Os linguistas do campo enunciativo se interessam por fenômenos cuja descrição implique referência ao ato de produzir o enunciado. Estes estudiosos analisam o processo (a enunciação), e não o produto (o enunciado). Evidentemente, o processo somente pode ser analisado a partir das marcas que deixa no produto. Em outras palavras, a enunciação – ou melhor dizendo, a estrutura enunciativa – é uma instância pressuposta que está na origem de todo e qualquer enunciado. Ela não é observável em si, ela é, por natureza efêmera. O observável são as marcas da enunciação no enunciado.

Portanto, as reflexões aqui empreendidas têm como base as marcas deixadas durante a enunciação, através das quais procuramos compreender o que elas escondem/revelam sobre a relação entre sujeito, texto e sentido. Foram também de grande relevância para a análise, o gênero textual produzido e o imaginário evocado através dos seus personagens e enredos, assim como as situações do contexto de produção. Como sustenta Benveniste (2006, p. 83), “na enunciação consideraremos o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”.

Ainda com relação ao tratamento dos dados na análise enunciativa, Flores et al. (2013, p. 41) defendem que dois aspectos precisam ser considerados:

a) observação: a perspectiva enunciativa é levada desde sempre a supor que os sujeitos quando falam uma língua não estão ausentes daquilo que dizem e, portanto, se marcam na estrutura do que dizem. O que enfatizamos com isso é a irrepetibilidade da enunciação. Eis a hipótese

primeira da metodologia enunciativa: o observável é a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz.

b) descrição: constitui um fato de linguagem todo o fenômeno que servir para explicitar a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz.

Considerando os aspectos acima mencionados, analisamos quatro textos produzidos por quatro díades, conforme discriminado abaixo:

1. Dupla 01: conto “Chapeuzinho Vermelho” (Série Meus Primeiros Clássicos (2011));
2. Dupla 02: conto “Chapeuzinho Vermelho” (Série Meus Primeiros Clássicos (2011));
3. Dupla 03: conto “O lobo e os sete cabritos” (extraído do livro de Wolf (2007));
4. Dupla 04: conto “Os três porquinhos” (extraído do livro de Wolf (2007)).

Para facilitar a leitura dos textos, fizemos a transcrição normativa. As letras e/ou palavras que não conseguimos decodificar foram substituídas por interrogações.

Sabemos que durante o processo de escritura são muitas as ocorrências de retorno ao texto, através das quais se busca reformular os enunciados, realizando alterações de diferentes ordens: gráficas, ortográficas, sintáticas, semânticas, dentre outras. Embora reconheçamos que em nossos dados há uma diversidade de rasuras que poderiam ser objeto de investigação, neste trabalho nos detemos sobre as rasuras de ordem semântica, ou seja, aquelas que incidiram de forma mais direta no sentido dos enunciados, e que nos ajudaram a compreender de que forma se deu a construção do sentido, nos textos analisados.

No capítulo seguinte, apresentaremos os dados e as nossas reflexões, tomando as rasuras semânticas como porta de entrada no universo do sentido, e a Linguística da Enunciação como principal aporte teórico, nessa discussão.

## 5

### RASURA E SENTIDO NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

*As palavras são como cruzamentos, onde várias estradas se cruzam. E, se ao invés de querer atravessar rapidamente esses cruzamentos, já tendo decidido o caminho a seguir, parássemos e examinássemos o que aparece nas perspectivas abertas, conjuntos insuspeitos de ressonâncias e de eco se revelariam.*

*(Claude Simon)*

Conforme enunciamos no capítulo anterior, os textos aqui analisados consistem em reescritas de contos clássicos da literatura infantil que os alunos ouviram em sala de aula, durante o período citado anteriormente. Salientamos que, ao (re)escreverem esses textos, instaurou-se uma nova situação de enunciação, uma vez que, a conversão da língua em discurso é um ato singular e subjetivo. Conforme nos esclarece Silva (2007, p. 193 – 194),

[...] levando em conta a perspectiva benvenestiana, não podemos deixar de considerar que há sempre nessa enunciação traços individuais, já que nem um único sujeito reproduz as marcas da enunciação anterior devido ao tempo e ao espaço de produção de discurso serem sempre novos.

Na atividade de reescrita não há exatamente uma repetição, mas um rearranjo dos elementos linguísticos e discursivos, materializados nos textos-fonte e “postos em articulação por uma posição subjetiva, singularizando o que é da ordem da repetição” (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015, p. 21).

Ressaltamos, pois, que o objeto de análise numa perspectiva enunciativa inclui sempre o sujeito, uma vez que “[...] as teorias da enunciação estudam as marcas do sujeito no enunciado” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 11). Por isso, a enunciação é sempre única e irrepitível. Como defende Hilgert (2012, p.81), “Se o sentido se constitui na atualização sempre única e singular da significação, esta, por sua vez, em cada atualização, potencialmente se renova, se reconfigura”. Bakhtin (2014, p. 79) sustenta que “cada enunciação, cada ato de criação individual é único

e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores”.

No processo de reescrita de texto, cujo escritor não coincide com o autor da obra reescrita, há uma alternância de papéis por parte de quem reescreve, pois, ora esse sujeito exerce o papel de interlocutor, ao atuar como leitor/ouvinte do texto-fonte; ora assume o papel de locutor, ao se colocar no lugar do autor, buscando “reproduzir” um discurso, cuja autoria não é sua. É nesse movimento de locução/interlocução, sem o qual não existe a enunciação, que é constituída a categoria de pessoa, tão fundamental na teoria enunciativa benvenistiana. Um mesmo sujeito que através do ato da leitura/escuta é considerado *tu*, passa a ser *eu* no momento em que, tendo se apropriado do discurso do outro, assume a palavra, dirigindo-se a um *tu*. Nesse sentido, Benveniste (2006, p. 286) afirma que

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocução daquele que, por sua vez se designa por *eu*. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso (grifos do autor).

Ao assumir a língua, o locutor convoca o outro, independentemente do nível de participação desse outro, de modo que toda enunciação é uma alocução. Ainda com relação a essa posição de leitor e escritor, ocupada pelo autor de um texto, no processo de textualização, Salles (2008, p. 110) afirma que

A gênese de um texto constitui, certamente, um caso de interação entre essas duas posições enunciativas, nas quais um mesmo sujeito é, sucessiva e simultaneamente, escritor e leitor. Cada releitura desencadeia uma reescrita: rasuras e novas versões. É o escritor colocando-se na posição de um leitor suposto que procura pesar o efeito produzido nele pela leitura do texto; assim uma melhor redação procura produzir um melhor efeito nesse leitor especial.

Aqui, a autora chama a atenção para o fato de que, ao assumir essa dupla função, o autor coloca-se como leitor do seu próprio texto, buscando corrigir, modificar, anular, enriquecer o enunciado já produzido, com vistas a atingir seus objetivos junto aos interlocutores.

Buscamos, nos textos selecionados, os indícios das operações acima mencionadas e, a partir delas, procuramos compreender os efeitos de sentido que os segmentos eliminados, deslocados e/ou acrescentados produziram nos enunciados e no texto.

Considerando que o nosso objeto de investigação são as rasuras semânticas, antes de partirmos para a análise dos fragmentos com esse tipo de rasura, apresentaremos o manuscrito escolar produzido pela díade, para que possamos ter acesso ao texto na íntegra, apreendendo o seu sentido global e observando a relação de sentido entre os fragmentos analisados e o texto como um todo. Com a intenção de facilitar a leitura desses manuscritos, apresentaremos também suas respectivas transcrições normativas<sup>8</sup>.

Nos fragmentos selecionados<sup>9</sup> para análise, destacamos as rasuras sobre as quais a análise incidiu, identificando-as pelas operações linguísticas envolvidas em cada reformulação/eliminação, de acordo com as seguintes cores:

- ✓ vermelha, indicando supressão de um segmento do texto;
- ✓ verde, indicando acréscimo, substituição e/ou deslocamento;
- ✓ laranja, indicando um segmento que não sofreu nenhuma das operações acima mencionadas, mas se apresentou como um ponto de tensão.

Em nossa análise, apresentamos uma descrição da cena enunciativa e nossas reflexões, considerando os interlocutores envolvidos e o contexto de produção.

Vejamos os textos produzidos pelas díades, seguidos dos fragmentos que apresentam as rasuras de ordem semântica, com as respectivas transcrições e nossas reflexões.

---

<sup>8</sup> Segundo Biasi (2010) os geneticistas, com a intenção de restituir a imagem do manuscrito, tornando-a mais próxima possível do real, criaram códigos para serem usados nas transcrições, que funcionam como indicadores das rasuras e dos acréscimos presentes na superfície dos textos. Neste trabalho não faremos usos desses códigos, pois apresentaremos os próprios textos escritos pelas crianças e, em nossas transcrições, buscaremos reproduzir as mesmas marcas presentes nesses textos, riscando os mesmos segmentos riscados nos manuscritos originais e registrando os acréscimos no mesmo local em que aparecem nesses textos.

<sup>9</sup> Embora Mendonça (2015) tenha analisado as rasuras de dois textos que compõem o *corpus* deste trabalho, os fragmentos que selecionamos para a nossa análise foram recortes nossos realizados diretamente nos textos das crianças. Por essa razão, não foi necessário indicar as páginas da dissertação na qual os textos foram publicados originalmente.



Figura 14 - Continuação da Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1

H1

20 ~~Fera e tem~~ é preta como Chapeuzinho vermelho ~~co~~ cora

21 o lobo correu 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 raso 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 o ~~o~~ lobo

29 do lobo e tirou a vovó de lá salvar e o carador

30 encheu de pedra a barriga do ~~do~~ lobo e escondeu

31 e o lobo ~~acordeu~~ e acordou e caiu. Fim.

32

Fonte: ET&amp;C (2013)

O quadro abaixo apresenta a transcrição normativa do conto “Chapeuzinho Vermelho” produzido pela dupla 1.

**Quadro 1- Transcrição Normativa da Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1**

CONTO: Chapeuzinho vermelho

• Era uma vez Chapeuzinho ~~vermelh~~ Vermelho. ~~rusar~~  
Sua mãe lhe chamou para levar uma ~~seta~~ sexta de comida para sua ~~va~~ avó. Sua ~~n~~ mãe ~~dise~~ disse ~~gu~~ que não era para ir pelo floresta Os os ~~eomtes~~ cantos perigosos da floresta.  
Chapeuzinho Vermelho viu rosas e pensou: “Vou levar rosas para a vovó!”  
Entretida com as rosas, ela encontrou um lobo e ela não ~~em~~ ficou com medo, ele pareceu simpático. Como ~~nãe~~ nunca tinha ~~vistar~~ visto um lobo, ele lhe ~~peguteu~~ pediu disse:  
~~aodo aode~~ ~~evai~~ com ? ~~amaes~~ - Há mais rosas ali.  
Como ele tinha ido pelo caminho mais perto, ele bateu na porta da vovó.

Disse:  
 - Sou sua netinha preferida.  
 A vovó respondeu:  
 - Pode entrar.  
 O lobo abriu a porta e devorou a vovó. ~~e o lobo~~ E a Chapeuzinho Vermelho ~~abriu~~ abriu a porta e o lobo estava ~~desfase~~ disfarçado de vovó. A ~~chapeuzinho vermelho~~ Chapeuzinho Vermelho perguntou ao lobo:  
 - Que olhos ~~grande grande grande~~ grande grande você tem?  
 - É pra te ver melhor.  
 - Que mão grande você tem?  
 - É pra ~~te~~ ~~ves~~ ~~ti~~ ~~an~~ abanar melhor.  
 - Que boca grande você ~~tem~~ tem?  
 - É pra te comer!  
 Chapeuzinho Vermelho ~~e~~ ~~e~~ correu e o lobo correu atrás de Chapeuzinho Vermelho e o lobo tropeçou e caiu. Chapeuzinho Vermelho ~~e~~ ~~e~~ se escondeu ~~d~~ ~~e~~ no armário. ~~e o lobo e to~~ ~~e~~ e, como estava com sono, o lobo se deitou e o velho caçador que passou perto da casa da vovó, ouviu o que ouviu o ronco de lobo e entrou na casa da vovó e viu o lobo.  
 E Chapeuzinho Vermelho ~~e~~ ~~e~~ saiu e encontrou o ~~ls~~ caçador. Viu a ~~cas~~ ~~e~~ barriga do ? lobo e tirou a vovó de lá viva e o caçador encheu de pedra a barriga do ?? lobo e escondeu. E o lobo ~~acordeu~~ ~~a~~ ~~e~~ acordou e caiu. Fim.

A figura 15 corresponde ao 1º fragmento da história reescrita pela primeira dupla, na qual destacamos os termos “floresta”, “comtos” e a expressão “camtos perigosos”.

**Figura 15 – 1º fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1**

4 qu que não era para ir pela floresta Os os comtos  
 5 Camtos perigosos da floresta chapeuzinho vermelho

Fonte: ET&C (2013)

O quadro 2 apresenta a transcrição do primeiro fragmento com rasura semântica produzido pela primeira dupla.

**Quadro 2 – Transcrição do 1º fragmento da Reescrita do “Conto Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1**

4 qu que não era para ir pela floresta Os os comtos  
 5 Camtos perigosos da floresta chapeuzinho vermelho.

No fragmento acima, chamou-nos a atenção a eliminação dos segmentos “floresta” e “comtos” (linha 4) e o acréscimo da expressão “camtos perigosos” (linha 5), antes da palavra “floresta” (linha 5). Inicialmente, um enunciando que seria “[...]”

que não era para ir pela floresta” (linha 4), foi transformado em “[...] que não era para ir pelos cantos perigosos da floresta” (linhas 4 e 5). O que teria provocado o acréscimo dessa expressão ao texto? O que a floresta representa nesse universo referencial no qual a história acontece que necessitaria ser caracterizada dessa forma, uma vez que a expressão acrescentada não aparece na superfície do texto lido em sala de aula pela professora? O fato de o fragmento corresponder a uma fala da mãe teria influenciado? Que efeito de sentido essa expressão pode produzir no leitor?

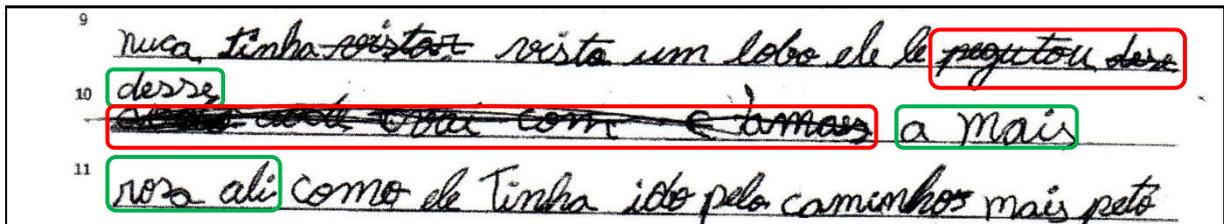
Uma leitura que se pode fazer do enunciado antes da reformulação é: se não há autorização da mãe para ir pela floresta é porque toda a floresta representa perigo. Após o acréscimo da expressão “cantos perigosos” é possível fazer a seguinte interpretação: existem algumas partes da floresta que são perigosas e outras não, por isso, só é permitido ir pelas partes que não representam perigo.

O fato de a história fazer parte do gênero contos de fadas, com cenários envolvendo bosques e florestas encantadas ou perigosas, já remete o imaginário dos sujeitos a um contexto de perigo, e disso, pode decorrer a necessidade de deixar explícito que na floresta tem cantos perigosos. De certo modo, essa inferência pode ter sido realizada com base no texto-fonte, pois neste, há uma fala da mãe na qual ela pede a filha para evitar o caminho da floresta e não falar com estranhos.

Mas, essa reformulação também pode ter ocorrido em virtude de as interlocutoras envolvidas serem mãe e filha, e as funções de orientar e proteger estarem sendo marcadas através da expressão que foi acrescentada ao enunciado (“cantos perigosos”). Como explica Benveniste (2006, p. 232-233), “o sentido a transmitir, ou se se quiser, a mensagem é definida, delimitada, organizada por meio de palavras; e o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação.” Esse estudioso também afirma que “se o ‘sentido’ da frase é a ideia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 2006, p. 231).

Passemos ao segundo fragmento produzido pela primeira dupla, no qual destacamos duas operações de substituição.

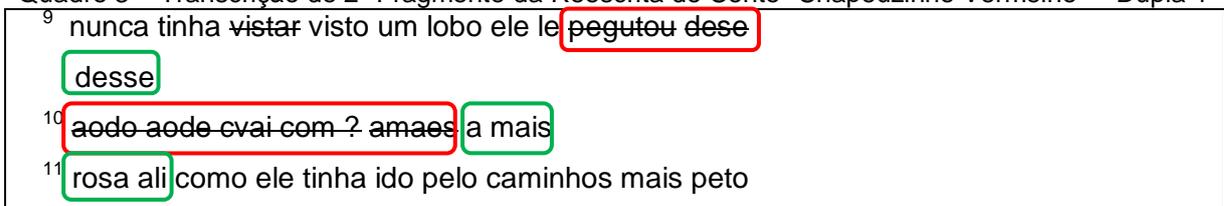
Figura 16 – 2º fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1



Fonte: ET&C (2013)

No quadro abaixo se encontra a transcrição do segundo fragmento que destacamos na produção da primeira díade, seguida da análise que realizamos sobre as rasuras semânticas.

Quadro 3 – Transcrição do 2º Fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1



Aqui, no 2º fragmento, há duas ocorrências de substituição de ordem semântica: a primeira, refere-se à palavra “pegutou” (linha 9), que foi substituída pela palavra “desse” (linha 10), e a segunda se encontra nas linhas 10 e 11, nas quais, uma frase que seria interrogativa é substituída por uma afirmação. Essas duas ocorrências de rasuramento estão imbricadas, visto que, ao substituir uma frase interrogativa por uma afirmativa, não caberia mais a permanência do verbo perguntou. Conforme Benveniste (2006, p. 232), “o sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sistema particular e de preencher uma função proposicional”.

Comparando o segmento rasurado “aodo aode cvai com ? amaes” (linha 10), com o texto-fonte, observamos que, nesse segmento, a díade busca introduzir o diálogo que o lobo mantém com a Chapeuzinho Vermelho antes de convencê-la a ir pela estrada da floresta, mas decide suprimir a conversa inicial que ocorre entre os personagens, mantendo apenas a parte do diálogo na qual o lobo tenta induzi-la a seguir por um outro caminho, em direção a casa da avó.

Nessa reformulação não há uma mudança de sentido, uma vez que, a supressão de parte do diálogo entre o lobo e a Chapeuzinho Vermelho não deixa uma lacuna que possa comprometer a ideia. No diálogo desenvolvido entre os dois

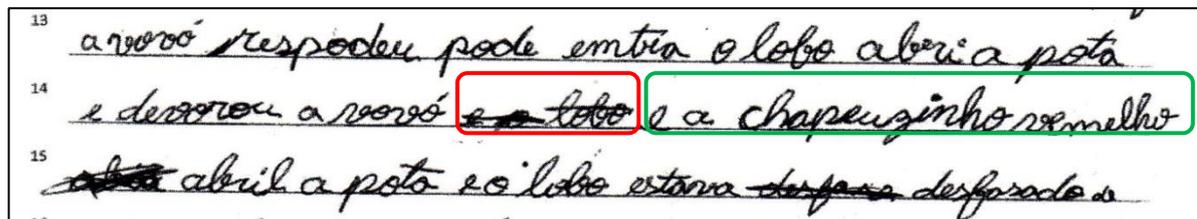
personagens do texto original, a intenção do lobo era desviar a menina de seu percurso, e essa ideia é mantida no enunciado “a mais rosa ali” (linhas 10 e 11), pois o argumento usado pelo lobo é uma estratégia de convencimento. Aqui, o enunciador utiliza uma das funções disponíveis no aparelho formal da enunciação, através da qual, o locutor pode influenciar o seu alocutário: a asserção. Benveniste (2006), no artigo “O aparelho formal da enunciação” explica que o locutor tem à sua disposição um aparelho de funções, das quais ele pode se servir para exercer influência no comportamento do alocutário. Uma dessas funções é a asserção que, segundo o estudioso, “visa comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 86) e suscita no interlocutor uma resposta.

Ainda no enunciado “a mais rosa ali”, temos o *ali* que, nessa situação específica, apresenta-se como um traço enunciativo, pois se trata de um dêitico indicativo do espaço da cena enunciativa. É importante considerar que, quem enuncia, o faz de um determinado lugar, constituindo referência no espaço enunciativo. Segundo Fiorin (2016a, p. 174), “o espaço linguístico é expresso pelos demonstrativos e por certos advérbios de lugar [...] não é o espaço físico, analisado a partir das categorias geométricas, mas é aquele onde se desenrola a cena enunciativa”. O autor esclarece, ainda, que “o *pronome demonstrativo* atualiza um ser do discurso, situando-o no espaço” (FIORIN, 2016a, p. 174, grifo do autor).

Também podemos observar, no fragmento acima analisado, a presença de palavras que foram grafadas faltando letras ou com letras que não pertencem à escrita convencional desses vocábulos (“vistar”, “pegutou” e “desse” (linha 9); “aodo” e “amaes” (linha 10)). A forma como essas letras foram grafadas transformou-as em segmentos sem sentido, que não são reconhecidos pela comunidade de falantes do português brasileiro, pois como sustenta Benveniste (2006, p. 64 - 65), um signo “existe quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística”. A ausência de significado para esses significantes pode ter provocado um estranhamento, e levado as crianças a riscarem-nas e substituí-las por uma escrita mais próxima da convencional, pois, conforme afirma o estudioso, “o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (BENVENISTE, 2005, p.130, grifos do autor).

A figura dezessete traz o terceiro fragmento produzido pela primeira dupla, com destaque para uma operação linguística de substituição.

Figura 17 – 3º Fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1



Fonte: ET&C (2013)

O quadro seguinte apresenta a transcrição do terceiro fragmento produzido pela primeira dupla.

Quadro 4 – Transcrição do 3º fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1

13	a vovó respondeu pode emtra o lobo abria a pota
14	e devorou a vovó e o lobo e a chapeuzinho vermelho
15	abrie abril a pota e o lobo estava desfase desfocado de

No fragmento acima selecionado, a díade registra a cena em que o lobo entra na casa da vovó e a devora e, em seguida, ocorre a chegada de Chapeuzinho Vermelho. Quando as crianças vão enunciar a entrada da menina na cena, escrevem “e o lobo” (linha 14) em vez de Chapeuzinho Vermelho. Esse registro provoca nelas um estranhamento que as leva a rasurarem o “erro”, eliminando o segmento grafado e o substituindo por “chapeuzinho vermelho” (linha 14).

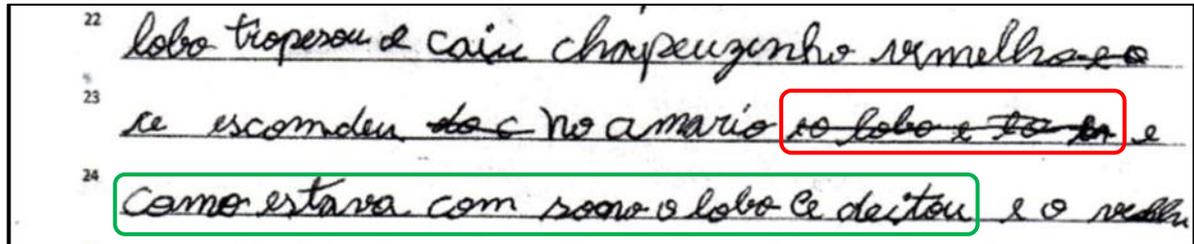
Que forças fizeram emergir a palavra “lobo” nessa cena enunciativa? “Chapeuzinho Vermelho” estaria concorrendo com “lobo” na cadeia paradigmática? O que teria provocado esse deslizamento de sentido?

Adentrando no trecho selecionado, observamos que na frase que antecedeu à rasura, os enunciadores descreveram duas ações do lobo “abri a pota” (linha 13) e “devorou a vovó” (linha 14) e isso poderia ter feito eco e influenciado o aluno escrevente na produção do equívoco. Nessa situação específica, a palavra lobo provocaria uma incoerência referencial e, portanto, não poderia ser concorrente de “Chapeuzinho” na cadeia paradigmática. Linguisticamente a manutenção de “lobo” no enunciado não contrariaria as regras, mas o termo não representa uma possibilidade material de uso da língua (MILNER, 1989, apud, LOPES, 2005), uma vez que, a ação de abrir a porta para entrar, nesse momento da narrativa, não

poderia ser do lobo, já que ele se encontra dentro de casa esperando a menina chegar.

Eis, a seguir, o quarto fragmento da primeira díade.

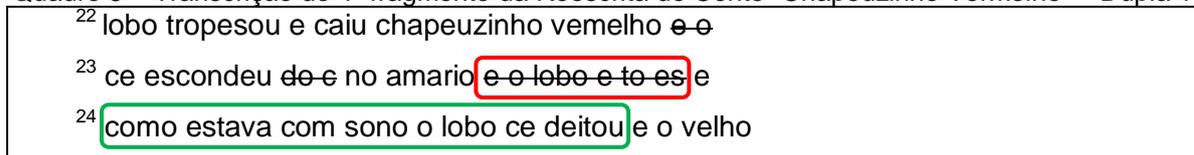
Figura 18 – 4º Fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1



Fonte: ET&C (2013)

O próximo quadro traz a transcrição do quarto fragmento com as rasuras semânticas produzidas pela dupla 1.

Quadro 5 – Transcrição do 4º fragmento da Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 1



Nesse fragmento está sendo narrada a parte da história em que o lobo, ao tentar pegar Chapeuzinho Vermelho, tropeça e cai. Enquanto isso, a menina esconde-se no armário e, em seguida, o narrador começa a enunciar uma ação do lobo (linha 23), mas, nesse momento da narrativa, as crianças eliminam o que haviam começado a escrever sobre o lobo e substituem tal segmento pelo enunciado constituído por um período composto por subordinação, que, por sua vez, é formado pelas seguintes orações: “como estava com sono / o lobo ce deitou” (linha 24). A entrada da oração “como estava com sono” expressa uma circunstância de causa, pois, nessa situação específica, o termo “como” assume o valor pragmático de oferecer uma explicação para justificar o fato de o lobo ter ido se deitar. A ideia de causa está vinculada ao motivo daquilo que se enuncia na oração principal. O fato de a ocorrência do motivo vir anteposta antecipa ao leitor o sentido da mensagem contida no enunciado que constitui a oração principal.

Passemos ao texto produzido pela segunda díade e à análise das rasuras semânticas.

## 5.2 Texto 2: Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho”

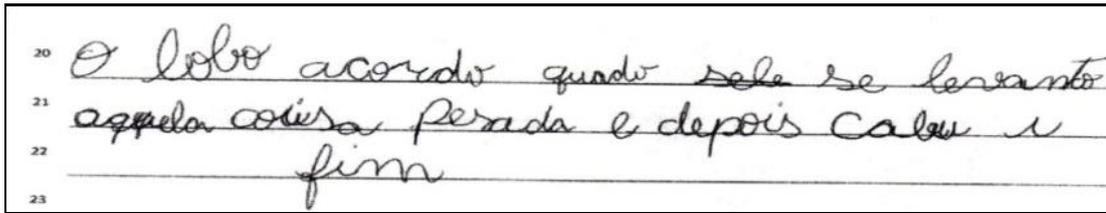
Figura 19 – Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 2

**CONTO:** Chapeuzinho Vermelho  
 1 ~~era uma vez uma menina estava a ir para~~  
 2 ~~ela era uma vez uma menina estava andando~~  
 3 ~~pela floresta e de repente encontrou um lobo mas~~  
 4 ~~não teve susto e o lobo disse que não está~~  
 5 ~~lestando nessa cesta muitas docas de maçã vai para~~  
 6 ~~vovó vai por esse caminho porque não vai~~  
 7 ~~Porque tem muitas flores de tipos diferentes para~~  
 8 ~~enfeitar esse cesta de flores a menina foi pelo caminho~~  
 9 ~~que o lobo disse a menina ficou impressionada com o monte~~  
 10 ~~de flores enquanto isso o lobo desfilava a voz e disse a vovó~~  
 11 ~~vai eu estou na chapeuzinho vermelho pode entrar~~  
 12 ~~minha neta e o lobo enguliu a vovó e o lobo~~  
 13 ~~caiu no sono Passou um casado e disse~~  
 14 ~~que velha que mora ali eu vou dar uma olha~~  
 15 ~~e o casado descobriu que o casado disse há faz~~  
 16 ~~tempo que eu procurei Chapeuzinho Vermelho~~  
 17 ~~trouxe do armário casado o lobo enguliu~~  
 18 ~~a vovó e o casado abriu corpo lobo e~~  
 19 ~~botou muitas pedras no corpo do lobo~~

Fonte: ET&amp;C (2013)

A figura vinte corresponde à continuação do texto produzido pela segunda díade.

Figura 20 – Continuação da Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 2



Fonte: ET&amp;C (2013)

O próximo quadro apresenta a transcrição normativa do texto produzido pela segunda díade.

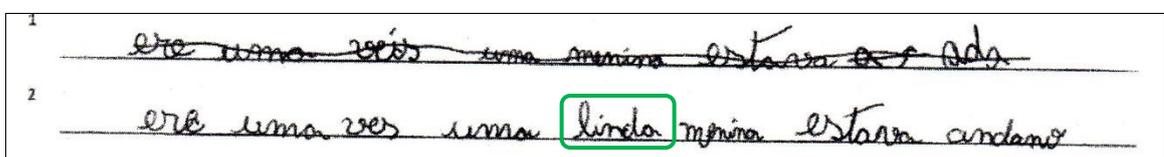
Quadro 6 – Transcrição normativa da reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho – Dupla 2

Chapeuzinho Vermelho

~~Ere uma veis uma menina estava a ? ada~~  
 Era uma vez uma linda menina. Estava andando pela floresta e de repente encontrou um lobo, mas não teve susto e o lobo disse:  
 - O que você está levando nessa cesta?  
 - Muitos doces de maçã [vó] para vovó.  
 - Vou por esse caminho, por que você não vai por aqui? Tem muitas flores de tipos diferentes para enfeitar essa cesta de flores.  
 A menina foi pelo caminho que o lobo disse. A menina ficou impressionada com o monte de flores.  
 Enquanto isso, o lobo disfarçou a voz e disse à vovó:  
 - Sou eu ??? neta, Chapeuzinho Vermelho.  
 - Pode entrar, minha neta.  
 E o lobo engoliu a vovó e o lobo caiu num sono. Passou um caçador e disse:  
 - Que velha que ronca alto! Eu vou dar uma olha e ~~casadodisshára~~ que o caçador disse:  
 - Há faz tempo que eu procuro!  
 Chapeuzinho Vermelho saiu do armário ca????do o lobo engoliu a vovó e o caçador abriu corpo lobo e botu muitas pedras no corpo do lobo. O lobo acordou, quando ~~ele~~ se levantou aquela coisa pesada e depois caiu e  
 fim

Na figura vinte e um há uma ocorrência de rasuramento de ordem semântica, na qual um termo é acrescentado ao enunciado.

Figura 21 - Fragmento da Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 2



Fonte: ET&amp;C (2013)

A seguir, temos o mesmo fragmento transcrito.

Quadro 7 -Transcrição do Fragmento da Reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho” – Dupla 2

- |   |
|---|
| <p><sup>1</sup> Ere uma vois uma menina estava a s ada</p> <p><sup>2</sup> Ere uma ves uma <span style="border: 1px solid green; padding: 2px;">linda</span> menina estava andano</p> |
|---|

Nesse fragmento, destacamos o acréscimo do adjetivo “linda” (linha 2) que não aparece na primeira tentativa de iniciar a narrativa. Aqui, deparamo-nos com uma marca linguística do gênero textual em questão, pois é muito comum o uso de adjetivos nos contos de fadas. A escolha lexical está vinculada ao gênero textual e a seu universo referencial, uma vez que, o adjetivo selecionado evoca mais do que a beleza física das protagonistas dos contos clássicos infantis. Nessas histórias, as jovens são sempre bondosas, doces e simpáticas e, essas qualidades, conferem a elas beleza. Conforme defendem Flores et al. (2013, p. 70)

Os signos da língua significam conceito, noção ampla e genérica. Ao serem agenciados, integram a ideia, que se materializa na frase. Ao integrar a frase, o signo, porque em conexão compatível com a ideia, se inter-relaciona com os demais signos que compõem a frase, influenciando-os e deles sofrendo influência.

O sentido dos signos linguísticos será sempre definido a partir de seu valor semântico e da forma como são agenciados na formação da frase, dentro de uma situação referencial única, considerando sempre a multiplicidade de sentidos que podem estar sendo veiculados no enunciado, pois

[...] se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra (BAKHTIN, 2014, p.135).

Com base na análise do enunciado e nos elementos do contexto enunciativo que foram considerados, afirmamos que, nessa situação específica, a palavra “linda” assume múltiplos sentidos.

O texto seguinte corresponde à produção da terceira díade. Encontra-se dividido em duas partes, apenas por questões estéticas deste trabalho, mas se trata de uma única produção.

## 5.3 Texto 3 - reescrita do conto "O lobo e os sete cabritos"

Figura 22 – 1ª Parte da Reescrita do conto "O lobo e os sete cabritos" – Dupla 3

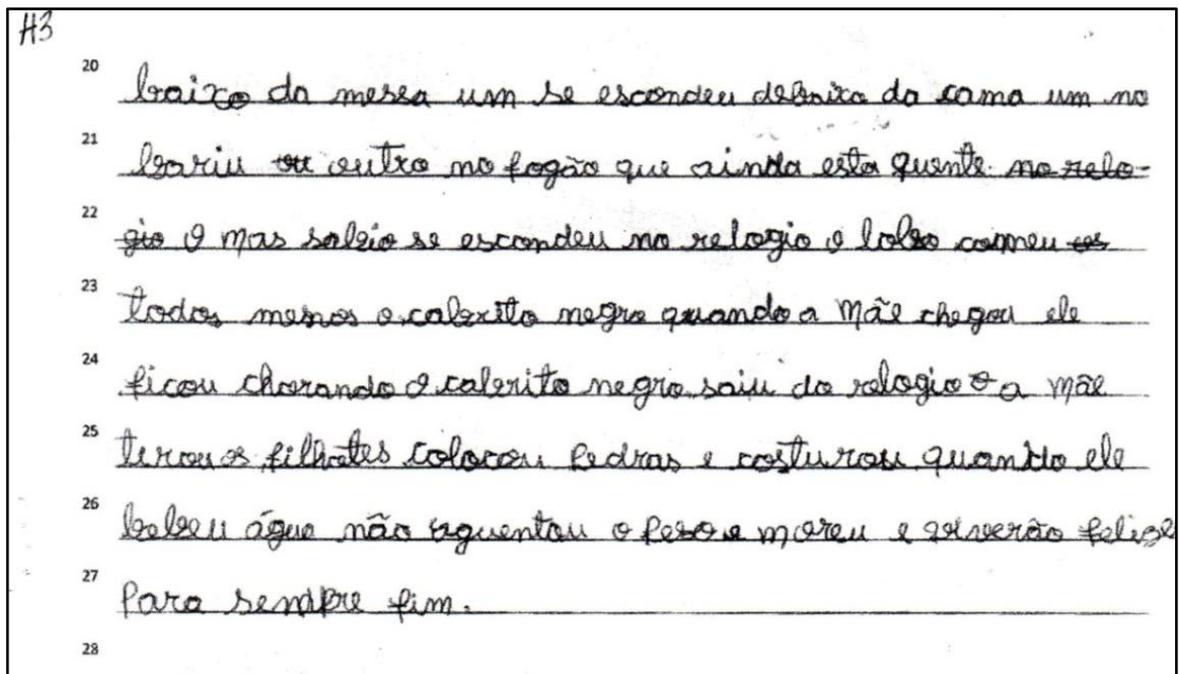
**CONTO:** O lobo e os sete cabritos

1 Era uma vez os sete cabritos sua mamãe  
 2 mãe disse: vou no mercado e quero já e tome cuidado  
 3 do lobo de tem uma vez grossa as patas cheio de cabelos  
 4 e a mãe do ~~o~~ dos sete cabritos foi o lobo e viu  
 5 a mãe dos cabritos e o lobo pensou se a mãe dos cabritin-  
 6 hos ~~então~~ ~~os~~ esta aqui então os cabritinhos devem esta  
 7 na casa então o lobo foi e bateu na porta toc, toc e  
 8 os cabritos disse: quem e o lobo disse e a mamãe mamãe com  
 9 a vez grossa e os cabritos ~~lêmb~~ lembaram  
 10 do ~~o~~ conselho da mãe e disse: eu nunca vou abrir a porta  
 11 e o lobo comprou uma lata para deixar a vez suavel e bateu  
 12 na porta toc, toc e os cabritos disse: quem e o lobo disse:  
 13 sou eu a mamãe acabei de de volta do mercado os  
 14 cabritos disse: deixe ~~mi~~ ~~mi~~ ~~me~~ a sua pata o lobo  
 15 ~~col~~ colocou a pata na janela e os cabritos disse ~~o~~  
 16 ~~o~~ não e minha mãe e o lobo bateu na porta toc, toc  
 17 e os cabritos disse: quem e o lobo disse: ~~so~~ sou sua  
 18 mãe abram a porta ~~de~~ ~~me~~ ~~me~~ sua pata o lobo  
 19 mostrou pata e viu enganou da mãe um escondeu de-

Fonte: ET&amp;C (2013)

A próxima figura traz a continuação do texto escrito pela segunda díade.

Figura 23 – 2ª Parte da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



Fonte: ET&amp;C (2013)

Eis, a seguir, a transcrição do manuscrito apresentado acima.

Quadro 8 – Transcrição da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3

CONTO: O lobo e os setes cabritos

Era uma vez os sete ~~cabri~~ cabritos. Sua ~~mama~~ mãe disse:

- Vou no mercado eu volto já e tome cuidado do lobo, ele tem uma voz grossa, as patas cheia de ~~cabelos~~ pelos.

E a mãe do lobo ~~es~~ dos cabritos foi. O lobo e viu a mãe dos cabritos e o lobo pensou “se a mãe dos cabritinhos ~~então~~ es está aqui, então os cabritinhos devem estar na casa”. Então o lobo foi e bateu na porta “toc, toc...” E os cabritos disse:

- Quem é? O lobo disse:
- É a ~~mamãe~~ mamãe – com a voz grossa.

E os cabritos ~~lem~~ lembrarão lembraram do ~~o~~ conselho da mãe e disse:

- Eu nunca vou abrir.

E o lobo comprou uma lata para deixar a voz suave e bateu na porta “toc, toc...” E os cabritos disse:

- Quem é? e O lobo disse:
- Sou eu, a mamãe, acabei ~~de~~ de voltar do mercado.

Os cabritos disse:

- Deixe - ~~min~~ n me ver a sua pata.

O lobo ~~es~~ colocou a pata na janela e os cabritos disse:

- vo Você não é minha mãe!

E o lobo bateu na porta “toc, toc...” E os cabritos disse:

- Quem é?

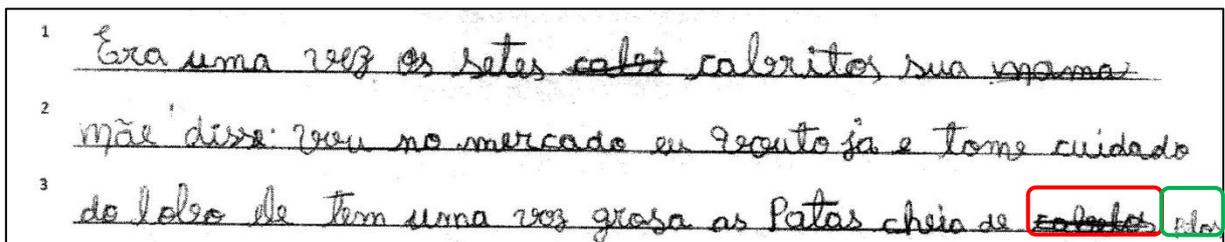
O lobo disse:

- s? Sou sua mãe, abram a porta.
- Deixe-me ver s? sua pata.

O lobo mostrou pata e viu igual da mãe. Um escondeu debaixo da mesa, um se escondeu debaixo da cama, um no barriu, outro no fogão que ainda está quente no relógio, o mais sábio se escondeu no relógio. O lobo comeu os todos, menos o cabrito negro. Quando a mãe chegou, ele ficou chorando. O cabrito negro saiu do relógio o a mãe tirou os filhotes, colocou pedras e costurou. Quando ele bebeu água, não o peso e morreu e viverão felizes para sempre. Fim.

Na figura vinte e quatro encontra-se o primeiro fragmento da terceira díade, no qual analisaremos uma operação de substituição.

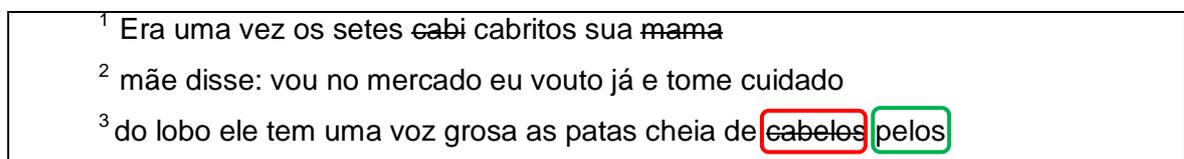
Figura 24 – 1º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



Fonte: ET&C (2013)

O quadro nove apresenta a transcrição do primeiro fragmento da terceira díade.

Quadro 9 – Transcrição do 1º fragmento da reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



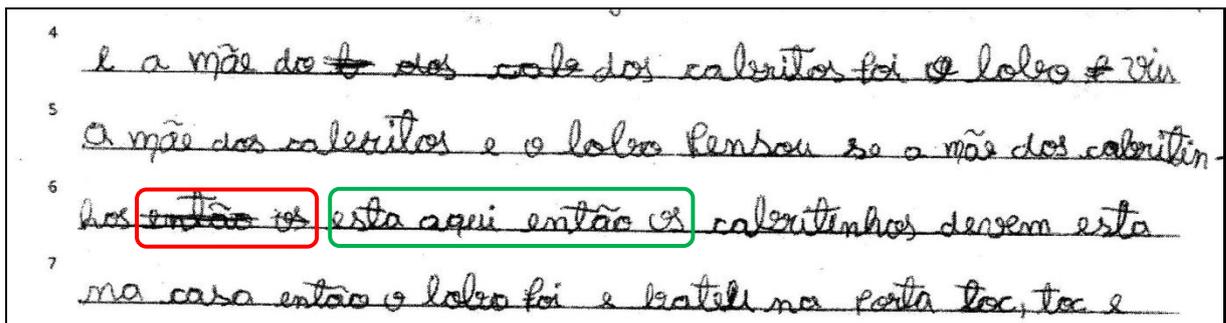
Iniciaremos nossas reflexões acerca desse texto pela rasura que se encontra na linha 3, na qual a palavra “cabelos” foi substituída pela palavra “pelos”. Aqui, temos dois termos com significados muito próximos<sup>10</sup>, mas com referências distintas, o que implica em sentidos, também distintos. Provavelmente, o apagamento de “cabelos” tenha ocorrido pelo fato de o termo ter sido escutado como um erro, em virtude da não coincidência entre o significante e o objeto real ao qual se atribui o significado, já que o texto faz referência aos pelos de um animal e não aos pelos da

<sup>10</sup> Segundo Ferreira (2011, p. 162), cabelo é o “conjunto de pelos do corpo humano, sobretudo os da cabeça” e pelo é o “conjunto dos pelos de um animal” (2011, p. 670).

cabeça de seres humanos. Como afirma Benveniste (2006, p. 84), “[...] na enunciação, a língua se acha empregada de uma certa relação com o mundo”, sendo a referência, um elemento fundamental na constituição do sentido. Flores (2013, p. 98), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que “[...] os instrumentos linguísticos adquirem sentido único e singular em função da instância de comunicação em que são proferidos”.

Passemos ao segundo fragmento que se encontra na figura vinte e cinco.

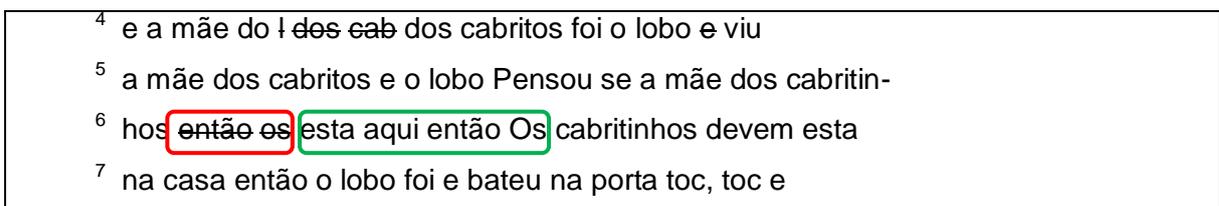
Figura 25 – 2º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



Fonte: Fonte: ET&C (2013)

Segue, no próximo quadro, a transcrição do fragmento referente à figura 22.

Quadro 10 - Transcrição do 2º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



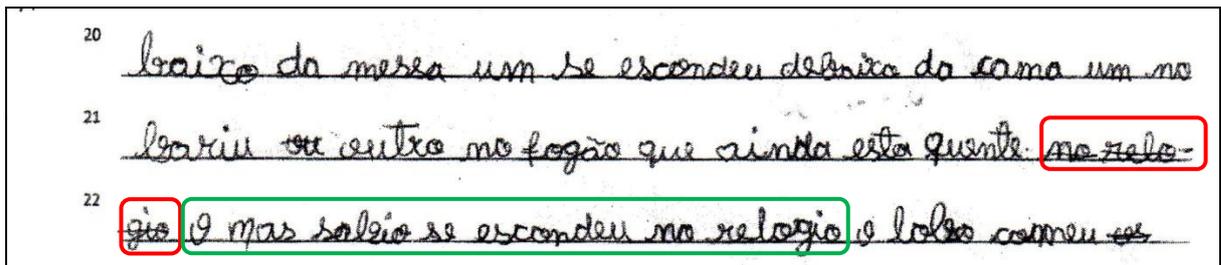
Nesse fragmento, o nosso destaque é o segmento “então os” (linha 6) que é eliminado e escrito mais adiante, após as crianças escreverem “esta aqui” (linha 6). Temos aqui um caso de antecipação, em que as crianças percebem que não haviam registrado “esta aqui”, por isso rasuram “então os”. A ausência do segmento “esta aqui” instauraria uma lacuna no sentido do enunciado e, este, não expressaria a ideia pretendida, por isso, foi necessário deslocar um segmento e acrescentar outro. Com relação a essa questão, Flores et al. (2013) explicam que a disposição das palavras no enunciado se dá em função da mensagem que se quer transmitir, isto é, o “agenciamento de signos na língua é comandado pela ‘ideia’ e a seleção de um

signo implica a seleção de outro, de modo que um certo ‘arranjo’ se faça” (FLORES et al. 2013, p. 72).

Nesse mesmo segmento, o locutor faz uso do advérbio “aqui” (linha 6), como indicativo do lugar onde acontece a cena da história, marcando sua presença no enunciado.

A seguir, o terceiro fragmento produzido pela terceira dupla.

Figura 26 – 3º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



Fonte: ET&C (2013)

Segue a transcrição do fragmento acima.

Quadro 11 - Transcrição do 3º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3

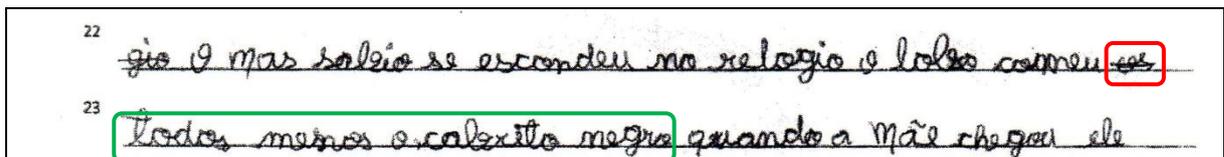
20	baixo da mesa um se escondeu debaixo da cama um no
21	bariu eu outro no fogão que ainda esta quente <del>no relógio</del>
22	<del>gio</del> O mas sábio se escondeu no relógio o lobo comeu os

A rasura selecionada nesse fragmento, inicialmente, parece corresponder a um caso de antecipação. Vejamos que a expressão “no relógio” (linhas 21 e 22) foi eliminada e inserida novamente no enunciado, após o acréscimo de “O mas sábio se escondeu” (linha 22), como se houvesse uma assincronia entre a habilidade motora do aluno escrevente e a velocidade do pensamento. Mas é possível que esse segmento somente tenha surgido como informação a ser acrescentada ao texto, após o registro de “no relógio”, configurando-se como operações de deslocamento e adição de informações que emergiram após os escreventes terem retornado ao escrito e percebido uma lacuna. Em que implicaria a ausência do segmento “O mas sábio se escondeu” no enunciado? Essa ausência comprometeria o sentido do texto? Podemos observar que, se o texto tivesse sido mantido da forma como estava antes da rasura, a sintaxe não ficaria comprometida e o sentido seria facilmente recuperado se houvesse a inserção de uma vírgula após a palavra “quente” (linha

21), uma vez que, nesta cena enunciativa, os enunciadores estão apresentando elementos dispostos em enumeração e a expressão “no relógio” consiste num desses elementos. Porém, o enunciado “O mas sábio se escondeu” traz uma informação relevante acerca de um dos personagens da história, pois ela faz referência ao cabrito negro, o qual, por ser o mais sábio, foi o único que não foi comido pelo lobo. Conforme Benveniste (2005, p.136) “Quando se diz que um determinado elemento da língua [...] tem um sentido, entende-se uma propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades”. Para esse estudioso o sentido é inerente ao sistema linguístico, mas ao mesmo tempo, a linguagem refere-se ao mundo dos objetos e os enunciados se relacionam com situações concretas e específicas. Portanto, “cada enunciado, e cada termo do enunciado tem assim um *referendum*, cujo conhecimento está implicado pelo uso nativo da língua” (BENVENISTE, 2005, p.137).

No fragmento seguinte temos mais um caso de substituição, no qual o artigo “os” é substituído pela expressão “todos menos o cabrito negro”.

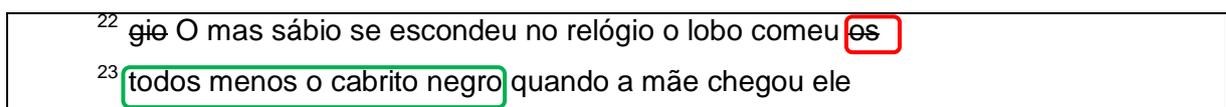
Figura 27 – 4º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



Fonte: ET&C (2013)

O quadro seguinte apresenta a transcrição do fragmento da figura acima.

Quadro 12 - Transcrição do 4º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos” – Dupla 3



O fragmento selecionado integra um enunciado de maior extensão, que narra o momento da história em que os cabritinhos se esconderam do lobo, mas este entrou na casa e os comeu. No momento em que esse fato vai ser contado, surge a rasura do artigo “os” (linha 22) e sua substituição pelo pronome indefinido “todos”

(linha 23) ou por “todos menos o cabrito negro”, de modo que, o enunciado após a reformulação ficou da seguinte forma: “O mas sábio se escondeu no relógio o lobo comeu todos menos o cabrito negro” (linhas 22 e 23).

É importante considerar que os indefinidos, quando inseridos num enunciado, ganham estatuto de palavras, pela relação que se estabelece entre eles e as demais palavras que compõem o enunciado (FLORES et al., 2013).

Nesse fragmento, o narrador apresenta duas informações: na primeira, ele comunica que o cabritinho mais sábio se escondeu no relógio e, na segunda, afirma que o lobo comeu todos os cabritinhos, menos o cabrito negro. Refletiremos sobre a rasura que eliminou o artigo “os”, substituindo-o pelo pronome “todos”, procurando estabelecer relação com o termo substituído.

Caberia então perguntar: que outros termos poderiam estar presentes na cadeia paradigmática, concorrendo com o pronome “todos”, caso não tivesse ocorrido a rasura? Nessa situação, poderiam ter sido escritas palavras e expressões como: cabritinhos, filhotes da cabrita, irmãos, dentre outras possibilidades. Qual seria, então, a relação entre o pronome “todos” e os substantivos que se encontram latentes no enunciado? Qual o papel que o termo “todos” desempenha no enunciado? Qual o sentido atribuído a esta palavra?

O termo “todos”, nessa situação, expressa totalidade, pois se refere a todos os elementos de um conjunto, nesse caso específico, aos cabritos. É um termo abrangente que poderia abarcar diversos substantivos; entretanto, apesar do termo ser amplo, a relação que ele mantém com as outras palavras que são escritas na sequência “menos o cabrito negro” (linha 23), restringe essa abrangência, passando a significar uma parte do conjunto de cabritos, excluindo o cabrito negro da lista. Esse sentido é decorrente das relações sintáticas e semânticas que são estabelecidas no enunciado, pois, “o enunciado não é um somatório de palavras, é um *todo de inter-relações de palavras*” (FLORES et. al., 2013, 128, grifo dos autores).

Flores et al. (2013) afirmam que “no enunciado, os indefinidos guardam parte da significação que têm na língua e expressam sentido único, relativo ao uso da língua, a *eu-tu-aqui-agora*” (Op. cit., p. 105, grifo dos autores). Como esclarecem os autores, os indefinidos são palavras que marcam o enunciado, indicando “conceitos, noções gerais que, na e pela enunciação, se especificam” (Op. cit., 2013, p. 105 - 106). São signos que se atualizam no uso da língua e constituem referência. Nesse



Temos, a seguir, a transcrição da história escrita pela quarta díade.

Quadro 13 – Transcrição da reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4

Os 3 porquinhos

Era uma vez Os os 3 porquinhos. O primeiro ~~era muito~~ ~~pregi~~ porquinho era muito preguiçoso. Aí fez uma casa de palha e ~~cons eos~~ construiu a sua casa em um dia.

?? O ~~segundo~~ segundo porquinho, que era menos ~~preginço~~ preguiçoso, fez sua ~~de ma~~ casa de madeira.

¿ Todos 2 pençarao pensaram que estavam ?? seguros do lobo mal.

Ø O teceito teceiro terceiro fez a sua casa de tijolo e se si cimento e tel telha e **quando** o lobo mal ~~estava~~ estava ~~em xe~~ enchendo o ~~peito~~ peito de ar e derrubando a casa do primeiro porquinho ~~ee~~ e o primeiro porquinho ~~de ce~~ ~~desse 2 p~~ correu para a casa do 2º porquinho e o lobo ~~mal corre~~ mal correu para a casa do 2º porquinho bateu na porta e ~~disse~~ disse:

- ~~aba~~ porta ?? a ~~tras e~~ Abra ~~ape~~ a porta. E disse:

- Não vou abrir.

E o lobo ~~e e~~ encheu o peito de ar e assoprou para facilitar.

~~ete e3p~~ O 3º porquinho abriu a porta e os dois porquinhos em trarm dentro da casa. ~~e b~~ O lobo viu que a casa não era fácil derrubar e entrou pela chaminé e o sábio **disse**:

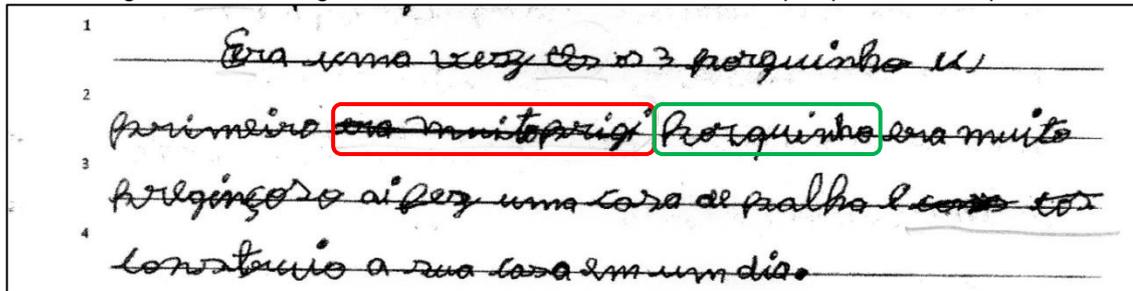
- ~~pa mão de~~ Vão pegando tudo que puder. Aí o sábio colocou fogo ~~na~~ ~~eh~~ na chaminé e o lobo queimou o rabo e subiu ligeiro e ficaram felizes para sempre.

fim

Observando esse manuscrito, percebemos que a dupla organizou o texto em três parágrafos de acordo com os seguintes critérios: no primeiro parágrafo, retomou o título da história, apresentou o primeiro porquinho e fez uma breve descrição da sua casa; no segundo, apresentou o segundo porquinho e também fez uma rápida descrição da casa; no terceiro, apresentou o terceiro e último porquinho, falou rapidamente da casa construída por ele e, em seguida, introduziu o lobo-mau na narrativa, descrevendo várias ações ocorridas na história, a partir da aparição desse personagem.

Nesse texto destacamos três trechos que foram analisados e serão apresentados a seguir.

Figura 29 – 1º Fragmento da Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4



Fonte: ET&C (2013)

Quadro 14 – Transcrição do 1º Fragmento da Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4

1	Era uma vez Os os 3 porquinho u
2	primeiro <del>era muito pregi</del> porquinho era muito
3	preginçoso ai fez uma casa de palha e <del>ens eos</del>
4	construiu a sua casa em um dia.

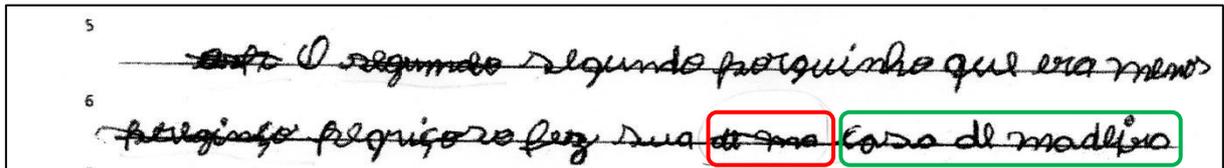
Observando a rasura produzida na segunda linha desse fragmento (“era muito pregi”), percebemos que na primeira tentativa de produção do enunciado o lexema “porquinho” estava ausente, constituindo uma elipse, cujo referente poderia ser evocado pelo leitor, sem prejuízo na compreensão. No entanto, os autores do texto eliminam tal segmento, acrescentam a palavra “porquinho” (linha 2) e, em seguida, escrevem novamente o segmento que havia sido eliminado “era muito preginçoso” (linhas 2 e 3), realizando uma operação de deslocamento. O que estaria mobilizando a dupla de escreventes para que realizassem tal movimento? É possível que a operação tenha ocorrido, como forma de contenção do sentido, visando assegurar que tudo o que se diz, na sequência, refere-se ao porquinho, principal referência do enunciado. Nesse sentido, retomamos o que defende Benveniste (2006, p. 84), quando afirma que “na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”. O autor esclarece, ainda, que “A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Portanto, estudar os fenômenos linguísticos do ponto de vista da enunciação, supõe considerar, também, o processo de referenciação como parte constitutiva da enunciação, uma vez que, “ao mobilizar a língua e dela se apropriar, o locutor

estabelece uma relação com o mundo via discurso, e o alocutário correferente no diálogo, única realidade linguística” (FLORES et al., 2013, p. 38).

Se atentarmos para o texto como um todo, podemos verificar que o recurso da elipse foi utilizado, em outros trechos – ainda que não possamos afirmar que o uso foi de forma consciente – sem, contudo, provocar estranhamento nos autores.

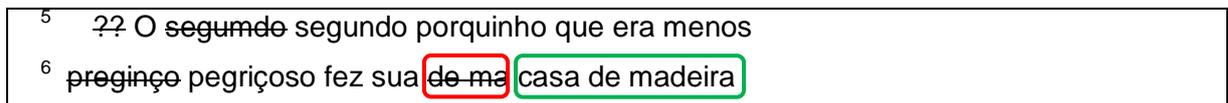
Figura 30 – 2º Fragmento da Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4



Fonte: ET&C (2013)

O quadro seguinte apresenta a transcrição do segundo fragmento da história da quarta dupla.

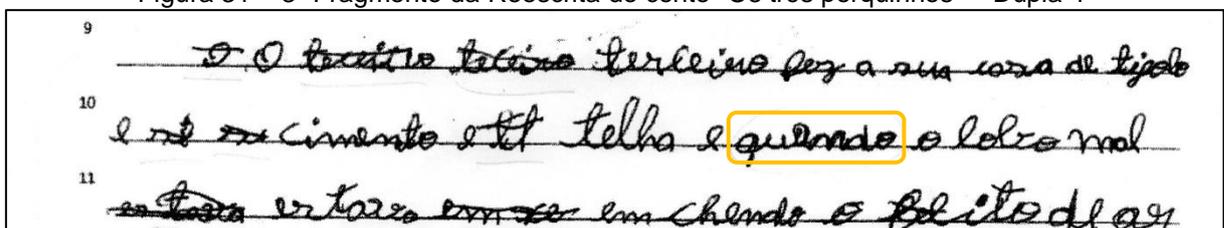
Quadro 15 – Transcrição do 2º Fragmento da Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4



No segundo parágrafo, mais precisamente na linha 6, há uma rasura na qual o aluno escrevente antecipa uma expressão que deveria ser grafada, logo após a escrita de “casa”, mas ao retornar sobre o escrito, o aluno anulou o que escreveu e, logo em seguida, acrescentou a palavra “casa”, reescrevendo a locução adjetiva “de madeira”. Nesse caso, a presença do referente “casa” é importante para reforçar o sentido. Como salienta Benveniste (2006, p. 84), “A referência é parte integrante da enunciação”.

Na figura trinta apresentaremos a última ocorrência de rasuramento de ordem semântica, dos textos analisados.

Figura 31 – 3º Fragmento da Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4



Fonte: ET&C (2013)

No quadro seguinte encontra-se a transcrição referente à última ocorrência de rasura semântica, presente no texto da quarta díade.

Quadro 16 – Transcrição do 3º Fragmento da Reescrita do conto “Os três porquinhos” – Dupla 4

<p><sup>9</sup> O teceito teceiro terceiro fez a sua casa de tijolo</p> <p><sup>10</sup> e se si cimento e tel telha e <b>quando</b> o lobo mal</p> <p><sup>11</sup> <del>estava</del> estava <del>em xe</del> em chendo o <del>peito</del> de ar</p>
---

Nesse fragmento, destacamos a palavra “quando” (linha 10), termo que estabelece uma conexão entre o enunciado que introduz o terceiro porquinho na história, e o enunciado que introduz o lobo mau. Observemos que, embora o termo “quando” não esteja riscado e nem tenha sido suprimido, há uma tensão, que é revelada, na forma como as letras são grafadas (como se o aluno escrevente tivesse parado na escrita dessa palavra e realizado um movimento com a caneta, “reforçando” o traçado das letras, provavelmente sem a intenção de destacar a palavra).

Esses tipos de marcas, presentes no texto, denunciam as tensões do *scriptor*, inerentes à atividade de escrever. Observando essa ocorrência de rasura, parece legítimo afirmar que não há a intenção de acrescentar algo ao já escrito, de descartar, substituir ou deslocar porções do texto, uma vez que o movimento de rasuramento consiste em cobrir as letras já traçadas, sem, contudo, alterar o “conteúdo do texto”. Que tensões estariam mobilizando esse aluno a produzir esse tipo de rasura, enquanto escreve? Retomando Willemart (1999, p. 173), podemos afirmar que a rasura “pára o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor”. Felipeto, com base em Willemart<sup>11</sup>, enuncia que “o escritor, ao entrar no ‘labirinto antecipado da criação’ não pode prever o que fará, por onde irá. Submetendo-se ao imprevisível da criação, sente dificuldade em encontrar uma saída, apesar das prévias anotações e planejamentos que faz” (FELIPETO, 2008, p.85).

Que relação se pode estabelecer entre a rasura e o sentido que perpassa o texto, a partir da inserção desse elemento que foi grafado e rasurado? Observando os três parágrafos do texto, percebemos que há uma diferença entre os dois

<sup>11</sup> WILLEMART, Phillipe (1991, p.65)

primeiros e o último, não apenas com relação à extensão, mas, sobretudo, com relação ao conteúdo. Enquanto nos dois primeiros parágrafos, os autores apenas descrevem rapidamente as casas construídas por cada personagem, no terceiro, eles introduzem o personagem que provoca o conflito da narrativa, narram as ações desencadeadas, a partir da entrada do lobo na história, e apresentam o desfecho.

O termo “quando” (linha 10) funciona como um elemento de ligação entre as duas partes do 3º parágrafo, trazendo também uma ideia de tempo. Porém, o advérbio em questão é uma referência temporal que vai perdendo o seu sentido no texto, em virtude da ausência do complemento que funcionaria como um fechamento da ideia.

Diante do enunciado “O terceiro porquinho fez a sua casa de cimento e telha e quando o lobo mal estava enchendo o peito de ar...” (linha 9, 10 e 11), espera-se que se diga o que aconteceu, enquanto o lobo enchia o peito de ar; mas, ao invés disso, os escreventes vão discorrendo sobre as ações que ocorreram posteriormente, deixando suspenso o sentido inicial do enunciado.

Nessa situação, há uma perda da referência textual, comprometendo a mensagem que se deseja transmitir. Embora o sentido esteja vinculado à significação, é no trabalho de formulação que ele é construído (HILGERT, 2012). Na atividade de formulação de sentidos, faz-se necessário a promoção de uma certa sintaxe no enunciado, em função da singularidade do que é expresso (FLORES et al., 2013). Como nos esclarece Teixeira (2012, p. 72), “o sentido requer, então, uma sintaxe, uma certa organização de palavras encadeadas pelo sujeito para a expressão de uma ideia”.

Podemos observar, nos enunciados analisados, a língua em ação, no ato de exercer sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo. É a língua sendo usada para comunicar, para significar e, como sustenta Benveniste (2006), sem a linguagem não se poderia conceber nem sociedade, nem humanidade, pois a função da linguagem é, sobretudo, a de significar.

Na próxima seção apresentaremos nossas considerações finais acerca desta pesquisa, procurando explicitar as possíveis contribuições deste estudo para as práticas de produção escrita, desenvolvidas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver.*

*(Benveniste)*

Neste trabalho analisamos a construção do sentido em quatro textos produzidos por crianças, em situação escolar. Na análise dessas produções, nos ancoramos, principalmente, nos estudos enunciativos numa perspectiva benvenistiana.

Ao longo da dissertação, procuramos delinear alguns conceitos e considerações de diversos estudiosos, vinculados a diferentes campos do saber, mas que estabelecem um diálogo com o nosso objeto de estudo – as rasuras semânticas em manuscritos escolares – e, por isso, puderam respaldar a análise dos dados.

Debruçamo-nos, inicialmente, sobre a Genética de Textos, explicitando as contribuições desse campo de pesquisa para os estudos sobre a obra literária e as produções escritas em geral. Sem dúvida, esse campo do saber, fundado por Grésillon, veio romper com o modo como se compreendia o nascimento de uma obra escritural, instaurando uma nova forma de olhar para a literatura (GRÉSILLON, 2007). A partir dos estudos genéticos, os manuscritos literários passaram a ser reconhecidos pelo seu potencial de dar visibilidade ao trabalho realizado pelo escritor, na elaboração de uma obra. Os manuscritos literários ganharam o estatuto de objetos culturais (Op. cit.) que testemunham as tensões do autor e seus avanços e recuos durante o processo de escritura.

Essa forma de olhar para a obra literária, considerando as versões que antecedem o produto final – não mais como meros rascunhos que deveriam ser descartados (BIASI, 2010) –, mas como documentos reveladores dos bastidores da criação, deu visibilidade à rasura, passando esta, a ser eleita por muitos pesquisadores (FABRE, 1986; WILLEMART, 1999, 2009; CALIL, 1997, 1998, 2008, 2016; FELIPETO, 2008; 2008) como objeto de estudo, através do qual, procuram compreender a relação entre sujeito e linguagem, na construção do sentido.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com manuscritos escolares e elegemos a rasura como porta de entrada para compreender como as díades, que produziram os textos selecionados, construíram sentidos para o seu dizer. Para tanto, recorreremos a Benveniste (2005, 2006), Cançado (2005), Cervoni (1989), Bakhtin (2014), Hilgert (2012), dentre outros estudiosos que nos ajudaram a definir o que chamamos de “rasuras semânticas” e a compreender o conceito de sentido, numa perspectiva enunciativa de base benvenestiana.

O que vimos nos textos analisados foi uma multiplicidade de sentidos. Observamos frase afirmativa e aparentemente informativa, usada como estratégia de convencimento (“a mais rosa ali” p. 64); constatamos que os pronomes indefinidos nem sempre têm o sentido de indefinição, podendo se referir a sujeitos específicos numa determinada situação de enunciação; vimos que o termo “todos”, tal como aparece na história produzida pela terceira díade (p.77), embora expresse normalmente totalidade, pode também ter seu sentido reduzido, em função da referência e dos elementos inseridos na cadeia sintagmática; testemunhamos a repetição de palavras, como forma de contenção do sentido, através da retomada referencial; dentre outros sentidos presentes nos dados.

As análises aqui empreendidas jamais poderão ser tomadas como conclusões incontestáveis e definitivas, pois, sendo a expressão de sentido relativa a *eu-tu-aqui- agora*, será sempre imprevisível. A noção de referência, tão importante na obra de Benveniste, leva-nos a compreender que na Teoria da Enunciação não há um sentido fixo, visto que, a situação enunciativa é sempre única. Portanto, cada vez que um signo é atualizado em palavra há um sentido e, por ser sempre *um*, o sentido é sempre *outro*, ou seja, o que há são sentidos, em virtude da singularidade da enunciação.

A Genética de Textos, e sua concepção de escrita como processo, que nos permite olhar para as rasuras como pistas importantes do caminho trilhado pelo autor, desde as primeiras linhas, até a elaboração da versão “final” do seu texto; como também a Teoria da Enunciação, que nos embasa para nos dar condições de olhar para essas marcas de refacção enquanto evento singular e subjetivo na construção do sentido, fez-nos refletir sobre as possibilidades de promover, no espaço escolar, práticas de escrita nas quais os alunos sintam-se “autorizados” a realizar operações de reelaboração em seus textos, o que lhes permitem oferecer, em seu percurso de escrita, preciosos indícios de pesquisa.

Sendo a escola a instituição oficialmente responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é importante que esta seja concebida e valorizada enquanto processo, que os aprendizes sejam incentivados a produzir rascunhos de seus textos e que as rasuras sejam vistas como evidências do movimento de recursividade, inerente ao processo de escritura que testemunham acerca da relação entre sujeito, texto e sentido.

Reconhecemos que essa pesquisa representa apenas um pequeno recorte dos inúmeros aspectos que o *corpus* permite analisar. Conforme afirmamos anteriormente, as rasuras semânticas foram nossa porta de entrada para a compreensão dos sentidos presentes na atualização da língua em discurso por escreventes iniciantes, porém, os dados apresentam outros tipos de rasura e outros sentidos a serem analisados.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBISAN, Leci Borges. O sentido no discurso: o olhar da teoria da argumentação na língua. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN Leci Borges (Org.). **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BENVENISTE, Émile. Os níveis de análise linguística. In: **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão: Isaac Nicolau Salum – 5ª edição – Campinas, SP: Pontes Editora, 2005, p. 127 - 140.
- BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua In: **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et. al.; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 43 - 67.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et. al.; Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2006 p. 81 - 90.
- BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et. al.; Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.220 - 242.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

CALIL, Eduardo. A escuta e o funcionamento da rasura. **Revista Leitura**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1997.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: EDUFAL, 1998.

CALIL, Eduardo. **Escutar o Invisível**: escritura & poema na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Revista Alpha**. São Paulo, 2016.

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

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CAVALCANTE. Frazio Valdez Tenório. **A “rasura escrita” em poemas inventados por alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental**: análise de suas ocorrências. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Maceió: 2010.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DOQUET-LACOSTE, Claire. **Etude génétique de l’écriture sur traitement de texte d’élèves de Cours Moyen, anée 1995-96**. Thèse de Doctorat de l’Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p.

FABRE, Claudine. Das variantes do rascunho ao curso preparatório. Tradução de Cristina Felipeto e Eduardo Calil. Texto publicado originariamente na revista **Études de Linguistique Appliquée** (E. L. A) nº 62. Paris, 1986.

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

FELIPETO, Cristina. O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? questões em torno da rasura e da escritura colaborativa. **Revista do GELNE**, v.14, n.1 Ed. Esp. 2012. Acessível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9385>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar de língua portuguesa. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (org.): **Introdução à linguística II**: princípios de análise – 5ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016ª, p. 161 - 185.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2016b.

FLORES, Valdir. Semântica da Enunciação. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013, p. 89 - 104.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir et. al. **Enunciação e gramática**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

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

HILGERT, José Gaston. Os problemas de compreensão na fala na perspectiva da construção interativa da compreensão. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (org.). **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto 2012, p.77-94.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Helena. – Trad. Inajara Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** – 22ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Jimmy Carter Araújo de. **A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió: 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) 29ª edição. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, Aracy Ernst. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (Org.). **Enunciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2012.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística.** 3ª ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A instauração da criança da linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem.** Tese (Doutorado em Letras), Porto Alegre: 2007.

SANTOS, Cyntya Mayryele Assis dos. **A rasura oral nos processos de escritura em ato: descrição em poemas escritos por alunos do 3º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Maceió: 2011.

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (org.). **Enunciação e discurso.** São Paulo: Contexto 2012, p. 62-74.

WILLEMART, Philippe. **Bastidores da criação literária.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

## ANEXOS

### Anexo A – Protocolo da pesquisa

#### 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.

## Anexo B – Histórias lidas para os alunos pela professora

### 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.

## **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. Uhmhm, 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 seguro 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.

## **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, pregouas 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! Tralá-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.