

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA

LUÍSA MARIA DA SILVA

INCIDÊNCIA DE RASURAS EM TEXTOS
PRODUZIDOS COLABORATIVAMENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE FUNCIONAL E
TIPOLÓGICA

MACEIÓ

2019

LUÍSA MARIA DA SILVA

**INCIDÊNCIA DE RASURAS EM TEXTOS
PRODUZIDOS COLABORATIVAMENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE FUNCIONAL E
TIPOLOGICA**

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

Orientadora: Dra Sônia Cristina Simões
Felipeto

MACEIÓ

2019

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

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586i Silva, Luisa Maria da.
Incidência de rasuras em textos produzidos colaborativamente no ensino fundamental : uma análise funcional e tipológica / Luisa Maria da Silva. – 2019. 93 f.

Orientadora: Sônia Cristina Simões Felipeto.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 72-73.
Anexos: f. 74-93.

1. Rasuras. 2. Escrita - Ensino fundamental. 3. Manuscritos - Estudantes. 4. Escrita colaborativa. I. Título.

CDU: 81'42(0.041)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

LUÍSA MARIA DA SILVA

Título do trabalho: "INCIDÊNCIA DE RASURAS EM TEXTOS PRODUZIDOS COLABORATIVAMENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma análise funcional e tipológica"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Sonia Cristina Simões Felipeto (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (Ufal)

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Maceió, 11 de novembro de 2019.

A G R A D E C I M E N T O S

A Deus, pelo dom da minha vida e pela capacidade doada para minha aprendizagem.

À minha mãe Francisca Maria, pelo incentivo de sempre e, principalmente por seu exemplo de honestidade, coragem e determinação com que encara a vida.

Ao meu pai José Aureliano, pela força, apoio e por seu exemplo de vida.

Às minhas irmãs Geisilene Maria e Maria Cristina, pelo incentivo diário, conselhos e apoio nos momentos em que mais precisei de um ombro amigo.

Aos meus irmãos Luiz Carlos e Fabiano José, pelo carinho e incentivo.

Aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas que me incentivam a continuar buscando o conhecimento para a vida.

À minha orientadora, professora Cristina Felipeto, pelo incentivo para que eu ingressasse no mestrado e pelas orientações valiosas durante às aulas e em todo o período de estudo e pesquisa.

Às professoras Adna Lopes e Inez Matoso, pelas orientações valiosas nas aulas das disciplinas ministradas e pelas contribuições precisas e importantes na qualificação e defesa.

Aos professores das disciplinas cursadas no período do mestrado e aos demais professores da Faculdade de Letras com os quais estudei, e que de forma direta ou indireta partilharam seus ensinamentos contribuindo para o meu aprendizado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPAL, pelo apoio financeiro importante durante seis meses desta pesquisa.

Aos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, em especial, ao secretário Wesslen Nicácio, pela atenção e assistência dadas para solucionar questões administrativas.

À Ana Maria, pela generosidade e disponibilidade para a leitura da minha dissertação, fazendo alguns apontamentos importantes.

A todos, meus agradecimentos!

R E S U M O

Este trabalho tem como propósito fazer uma análise funcional e tipológica das rasuras encontradas em reescritas do conto “Chapeuzinho Vermelho” produzidas de maneira colaborativa por dez duplas de alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola privada do interior de Alagoas. Nosso intuito configura-se na identificação, análise e classificação das rasuras encontradas nos manuscritos das díades, buscando esclarecer as incidências dessas rasuras. O *corpus* analisado provém do projeto Práticas de Textualização na Escola – PTE, vinculado ao Banco de Dados do Laboratório do Manuscrito Escolar – L’AME, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Para o desenvolvimento do estudo, embasamos nossa análise nos conceitos da Genética Textual com estudos de Grésillon (2007). Esses estudos norteiam a gênese do texto e lançam um olhar mais analítico para o surgimento da rasura e sua história. Também buscamos os aspectos essenciais da relação do sujeito na língua pela Linguística da Enunciação, com Benveniste (1976). Esse aporte traz maior clareza quanto aos caminhos traçados pelos alunos e ao advento das rasuras no texto. A análise quantitativa aborda a produtividade das rasuras nos manuscritos dos alunos. Os resultados mostram que a produção textual colaborativa e em díades abrem caminhos para reflexões entre os alunos. Dessas reflexões são detectados os problemas de diferentes níveis como ortográfico, sintático, semântico-textual, de pontuação e de antecipação, verificados nos manuscritos através das marcas deixadas nos textos analisados. Assim, verificamos que o índice maior se deu nos aspectos ortográficos e de antecipação, o que nos leva a entender a interação como fator relevante para o estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Rasura. Escrita. Manuscrito Escolar. Escrita colaborativa.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de faire une analyse fonctionnelle et typologique des effacements trouvés lors de la réécriture de l'histoire "Le petit chaperon rouge" produite en collaboration par dix paires d'élèves de deuxième année de l'école élémentaire d'une école privée à Alagoas. Notre objectif est d'identifier, d'analyser et de classer les effacements trouvés dans les manuscrits de la dyade, en cherchant à clarifier l'incidence de ces effacements. Le corpus analysé provient du projet «Pratiques de textualisation à l'école - PTE lié à la base de données de laboratoires de manuscrits scolaires - L'AME, de l'Université fédérale d'Alagoas - UFAL. Pour le développement de l'étude, nous basons notre analyse sur les concepts de génétique textuelle et d'études de Grésillon (2007), qui guide la genèse du texte et jette un regard plus analytique sur l'émergence de l'effacement et de son histoire. Nous cherchons également les aspects essentiels de la relation du sujet en langage à travers la linguistique de l'énonciation, avec Benveniste (1976). Cette contribution apporte une plus grande clarté quant aux chemins tracés par les étudiants et à l'avènement des ratures dans le texte. Les résultats montrent que la production textuelle collaborative et dyadique ouvre la voie à une réflexion entre les étudiants. De ces réflexions sont décelés les problèmes de différents niveaux tels qu'orthographique, syntaxique, sémantique-textuel, ponctuation et anticipation, vérifiés dans les manuscrits à travers les marques laissées dans les textes analysés. Ainsi, nous avons vérifié que l'indice le plus élevé concernait les aspects orthographique et d'anticipation. Ce qui nous amène à comprendre l'interaction comme un facteur pertinent pour l'étude.

MOTS-CLÉS: Rature. L'écriture. Manuscrit de l'école. Écriture collaborative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual das rasuras.....	70
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rasuras tipo ortográfica-gráfica	46
Quadro 2 - Rasuras de antecipação	46
Quadro 3 - Rasura semântica-textual	47
Quadro 4 – Rasuras ortográficas-gráficas.....	48
Quadro 5 - Rasura de antecipação.....	49
Quadro 6 - Rasuras ortográficas-gráficas.....	49
Quadro 7 - Rasura sintática.....	50
Quadro 8 - Rasura semântica-textual.....	50
Quadro 9 - Rasuras ortográficas	51
Quadro 10 - Rasura sintática	51
Quadro 11 - Rasura semântica-textual.....	52
Quadro 12 - Rasura de antecipação.....	52
Quadro 13 - Rasuras ortográficas-gráficas.....	53
Quadro 14 - Rasuras sintáticas.....	54
Quadro 15 - Rasuras semântica-textual.....	54
Quadro 16 - Rasura de antecipação	55
Quadro 17 - Rasuras ortográfica-gráficas	56
Quadro 18 - Rasura sintática.....	57
Quadro 19 - Rasuras de antecipação.....	57
Quadro 20 - Rasura semântica-textual	58
Quadro 21 - Rasura pontuação-léxico	59
Quadro 22 - Rasuras ortográficas-gráficas.....	59
Quadro 23 - Rasuras antecipação	60
Quadro 24 - Rasuras ortográficas	61
Quadro 25 - Rasura semântica-textual	61
Quadro 26 - Rasuras ortográficas-gráficas	62
Quadro 27 - Rasura antecipação	63
Quadro 28 - Rasuras ortográficas-gráficas.....	64
Quadro 29 - Rasura sintática	64
Quadro 30 - Rasuras pontuação e léxico	65
Quadro 31 - Rasuras semântica-textual	66
Quadro 32 - Quantidade de rasuras por tipo e por dupla.....	67
Quadro 33 - Resultado geral de rasuras produzidas pelas dez duplas.....	68

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1. A CRÍTICA GENÉTICA E A GENÉTICA TEXTUAL.....	12
2. GENÉTICA TEXTUAL: PERSPECTIVA E MÉTODO DE ANÁLISE.....	17
3. ESTUDOS DE MANUSCRITOS: O LITERÁRIO E O ESCOLAR.....	21
4. ESTUDOS SOBRE A RASURA: FUNÇÕES E TIPOLOGIA.....	28
5. METODOLOGIA.....	41
6. OS MANUSCRITOS: INCIDÊNCIA DAS RASURAS.....	45
6.1 A tipologia das rasuras nos manuscritos selecionados.....	45
6.1.1 Transcrição do manuscrito da dupla 1.....	46
6.1.2 Transcrição do manuscrito da dupla 2	48
6.1.3 Transcrição do manuscrito da dupla 3	49
6.1.4 Transcrição do manuscrito da dupla 4.....	51
6.1.5 Transcrição do manuscrito da dupla 5	53
6.1.6 Transcrição do manuscrito da dupla 6	55
6.1.7 Transcrição do manuscrito da dupla 7	59
6.1.8 Transcrição do manuscrito da dupla 8	61
6.1.9 Transcrição do manuscrito da dupla 9	62
6.1.10 Transcrição do manuscrito da dupla 10	63
6.2 Quantificação da tipologia das rasuras.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS.....	75

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho está inserido no campo dos estudos sobre produção textual na escola e traz reflexões sucintas sobre essa atividade no âmbito escolar. Focamos nas produções textuais dos alunos com um olhar especificamente voltado às rasuras, porque queríamos descobrir o que os traços deixados nessas produções podem revelar do trabalho de leitura e produção textual na escola. Por isso, de maneira específica, desenvolvemos uma análise funcional e tipológica das rasuras encontradas nos manuscritos escolares. Representamos, aqui, um esboço, pois reconhecemos que há numerosas produções textuais desenvolvidas no âmbito escolar.

Os textos analisados neste trabalho foram produzidos por duplas de alunos que escreveram em pares, e de maneira colaborativa um único texto. Esse feito se deu durante o “projeto de leitura e produção textual na escola¹”, no qual foram desenvolvidas várias leituras de alguns contos clássicos da literatura infantil, e após várias discussões e interpretações orais das leituras, intermediadas pela professora da turma, em um dado momento, ocorreu a coleta dos dados.

O fato de a díade escrever a mesma história, isto é, acordarem entre si e desenvolverem um único texto “abre possibilidades de interpretação para a rasura”, segundo Calil (2009, p. 57). Por isso, a escrita em díade abre um leque para investigação e contribui para uma melhor compreensão da produção textual.

Para refletirmos sobre a interação, condição fundamental na proposta de produção dos textos analisados, recorreremos à teoria enunciativa de Benveniste (1976), que tange a relação do homem com a língua e, nela encontramos os principais conceitos dos três elementos pronominais “eu”, “tu” e “ele” baseados no ato enunciativo. Segundo o autor, há sempre um “eu” que fala com um “tu” sobre algo ou alguma coisa, que é o “ele”. Essa relação enunciativa se faz presente nas condições dialogais na instância de sala de aula.

Como forma de aprofundar nosso estudo sobre os manuscritos escolares, buscamos apoio na fundamentação teórica dos estudos da Crítica Genética, a partir de

¹ Projeto foi realizado durante a pesquisa de mestrado de Jimmy Carter A. de Mendonça, em 2013, em uma escola privada de União dos Palmares/AL.

estudos pioneiros desenvolvidos por Grésillon (2007). Essa autora se propôs a analisar os caminhos percorridos pelos escritores na criação/construção de suas obras literárias. Essa reconstrução dos momentos sucessivos da gênese escrita passa a se nomear de “dossiê” genético, “rascunhos” e “manuscritos” (GRÉSILLON, 2007, p. 39), trazendo, assim, inúmeras possibilidades do ato de escritura.

A definição do termo “manuscrito escolar” foi introduzida aos estudos textuais por Calil (2008) que via a necessidade de adequar o termo aos trabalhos de produção escrita desenvolvida pelos alunos no âmbito escolar, bem como também aquelas tarefas passadas pelos professores para serem desenvolvidas em casa, no intuito de produção textual, assim, diferenciando manuscritos escolares dos manuscritos das obras literárias.

Por isso, na primeira seção, apresentamos os fundamentos da disciplina Crítica Genética e seu vasto campo da gênese textual com Grésillon (2007), Biasi (2010), Doquet (2003) e Willemart (1999). Essas pesquisas contribuíram trazendo novas descobertas sobre a gênese do texto deixado por muitos escritores. Por característica peculiar, os manuscritos literários revelam muito do trabalho do escritor durante o processo de produção, por exemplo, os movimentos de idas e vindas do processo de escrever revelam a busca do autor pelas palavras adequadas para expressar o que deseja. Por esse viés, vemos que os estudos da Genética Textual têm contribuído com o estudo da produção da escrita no âmbito escolar.

Na segunda seção, damos continuidade à reflexão dentro da abordagem da Genética Textual, focando especificamente em suas perspectivas e nos métodos de análises possíveis. Aqui, veremos que o método diz respeito às atividades escritas, ou seja, a produção dos manuscritos como processo de criação.

Diante das manifestações da criação, abordamos, na terceira seção, os fundamentos do estudo dos manuscritos, diferenciando o manuscrito literário do manuscrito escolar. O primeiro está dentro das características dos documentos dos textos dos escritores consagrados e trazem em suas marcas um pouco da história de determinada obra, no processo de sua criação que é a obra literária. O segundo caracteriza-se pelos escritos dos alunos e por uma demanda escolar.

Na quarta seção, discorreremos sobre a rasura quanto a sua complexidade diante do manuscrito, porém, seu traço importante está na função de “corrigir o já escrito”

(BIASI, 2010, p. 71). A rasura vem da genética textual e é um elemento essencial da escritura, pois diante do processo escritural “o estatuto heurístico da rasura se potencializa, e ela nos permite investigar os momentos de reflexão do aluno acerca da escrita em curso” (FELIPETO, 2019, p. 134).

A autora explica que o processo de rasuramento ocorre no percurso em que o aluno, procurando corrigir uma falha, um suposto erro, recorre ao procedimento de riscar e reescrever ou sobrepor o termo “errado” pelo “correto” fazendo marcações que resultam na rasura.

Na quinta seção, na abordagem metodológica, definimos a análise do *corpus* do nosso trabalho que teve como base a primeira versão da reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”, por alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Na sexta seção, apresentamos trechos dos manuscritos e visamos esclarecer as incidências das rasuras nos manuscritos. Assim como a tipologia das rasuras encontradas nesses manuscritos. Assim, complementamos a discussão com as observações dos pesquisadores em relação à rasura e ao erro, dentro da perspectiva de Zorzi (2008, 2009), Lopes (2007), Calil (2008, 2016) e Felipeto (2008, 2019). Concluimos esta seção apresentando a quantificação da tipologia das rasuras encontradas.

Para o desenvolvimento das abordagens de cada seção contamos com os fundamentos das pesquisas discutidas do ponto de vista crítico da genética e discussões dos trabalhos mais recentes, ou seja, os estudos da genética voltados aos trabalhos com alunos em sala de aula. Daí surgem as questões que norteiam esse trabalho, a saber: 1) em que incidem as rasuras quando duplas de alunos escrevem o mesmo texto; 2) o que eles rasuram? e 3) o que está relacionado a essas rasuras? A maneira que temos para responder a essas questões está na amostragem e explicação dos dados.

1 A CRÍTICA GENÉTICA E A GENÉTICA TEXTUAL

Nesta seção, falaremos sobre a Crítica Genética² e como os estudos nessa área influenciaram as pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos textuais. Para isso, traremos alguns conceitos gerais conforme Grésillon (2007), Biasi (2010), Willemart (1999) e Doquet (2003). Esses autores apresentam relevantes perspectivas sobre a função da Crítica Genética e o caminho percorrido para decifrar a misteriosa origem do texto em seus diversos gêneros. Os autores trazem o ponto mais importante do trabalho do geneticista que é “analisar o documento autógrafo para compreender, no próprio movimento da escritura, os mecanismos da produção [...] e o processo que presidiu o nascimento da obra” (GRÉSILLON, 2007, p. 29).

Os estudos dessa disciplina e, conseqüentemente, da Genética Textual trazem a base essencial para a fundamentação do nosso estudo sobre o manuscrito e a rasura. As definições desta relação, assim como o sentido dos termos que explicaremos no decorrer das seções, estão estritamente ligados ao nosso objeto de estudo que é o manuscrito escolar. Reconhecemos que os geneticistas foram os pioneiros ao investigarem e apresentarem os vestígios deixados pelos escritores no suporte - o papel. O trabalho cuidadoso do geneticista vai além das marcas, tais como riscos, rasuras etc., se importando com a gênese e a função do manuscrito, fazendo surgir novos interesses por essa área de pesquisa com olhares mais atentos aos mais variados tipos de rascunhos, manuscritos de diversos escritores. Vejamos quão ampla se apresenta a Crítica Genética, teoria base do estudo da gênese textual.

Na sequência desta seção, apresentaremos também alguns pontos relevantes dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Calil (2008, 2009, 2016) e Felipeto (2008, 2012) na área da Genética Textual, visto que os autores trabalham com o manuscrito escolar. Calil estende o termo “manuscrito escolar” como “todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina [...] como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p. 24, 25).

² Foi atestada pela primeira vez em 1979, quando constou do título de uma coletânea publicada por Louis Hay, “*Essais de Critique Génétique*”; consagra-se aos manuscritos modernos, essencialmente aos manuscritos dos séculos XIX e XX.

A disciplina Crítica Genética surge no começo dos anos 1970 e estuda os processos de criação em autores consagrados por meio das análises de dossiês genéticos em que aparece, principalmente, uma grande heterogeneidade de rasuras realizadas no processo escritural. É considerada como novo modo de análise de obras literárias, buscando “reconstruir as possibilidades do texto, evocando exclusivamente o literário” (DOQUET, 2003, p. 21), por se dedicar aos manuscritos modernos.

Em se tratando do estudo e da análise dos documentos ligados ao processo escritural de obra literária, o manuscrito ganha outro sentido e se destaca como objeto científico nas investigações em busca dos caminhos percorridos por autores renomados. Nessa perspectiva, o estudo da Crítica Genética tem como objetivo seguir o “caminho da escrita” e um suporte comum é o manuscrito.

Para Grésillon (2007), o manuscrito literário oferece, com efeito, uma materialidade proteiforme³, isto é, “o manuscrito opõe uma escrita em que cada página possui sua forma e sua semiótica próprias: liberdade de gestão de espaço gráfico, variabilidade da orientação, do comprimento e do número de linhas, riscos e acréscimos” (GRESILLON, 2007, p. 51). Por isso, a autora diz que:

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 (GRESILLON, 2007, p. 51- 52)

Nesta materialidade, ou seja, no manuscrito, a rasura se apresenta paradoxalmente como perda e ganho. Então, ao mesmo tempo em que ela anula aquilo que foi escrito, ela também aumenta o número de traços escritos. Já em relação à terminologia, para a Crítica Genética, a palavra “rascunho” evocava muito melhor do que a palavra manuscrito; aquela trazia a ideia de uma “escritura em gestação, atravessada de rasuras, de hesitações e de um preâmbulo necessário ao acabamento da obra” (GRÉSILLON, 2007, p. 103).

³ O termo proteiforme significa o que muda de forma frequentemente.

O estudo da Crítica Genética se propõe a esclarecer os caminhos percorridos pelos escritores na construção de sua obra e na “reconstrução dos momentos sucessivos da gênese escrita” (GRESILLON, 2007, p. 39). Nesse contexto, Doquet (2003) diz que os “vestígios deixados nos manuscritos representa o ato de escrever que já é previsto”, assim como seu autor, visto tanto como um “indivíduo cuja relação com a linguagem é sempre singular e como um enunciador historicamente situado” (DOQUET, 2003, p. 23). Esse olhar da autora faz referência aos momentos de escrita em gestação, as marcas próprias de cada autor, representando o estilo peculiar de cada um. Portanto, os vestígios, mencionados, encontrados no papel, estão relacionados às rasuras no manuscrito e isso se torna comum a todos os escritores.

Vemos também que o manuscrito moderno caracteriza-se por certos parâmetros materiais que se devem tanto às propriedades do suporte e do instrumento, quanto à própria escrita e a sua disposição no espaço gráfico, pois para Grésillon (2007), corroborando com Doquet (2003), “o corpo da obra resgatará a história do manuscrito literário” (p. 32, 33).

A Crítica Genética busca uma aproximação de vários métodos com a finalidade de estudar melhor os resultados dos processos de escritura. Nesta perspectiva, a genética se apresenta como um novo campo de investigação trazendo reflexões sobre “a própria relação crítica e a leva a retomar um debate interdisciplinar entre suas diferentes especialidades” (BIASI, 2010, p. 112). Daí entende-se que há uma extensão da Crítica Genética para a Genética Textual, apesar das especialidades de cada uma.

Os estudos da Crítica Genética foram se expandindo e a partir do reconhecimento do trabalho dessa área como a prática na didática da escrita, a produção de escritos no contexto escolar, como um todo, foi tendo mais prestígio e consideração, chegando a ter mais relevância ao ponto de Fabre (2004), pioneira ao estudar textos produzidos por crianças de um ponto de vista genético, afirmar sobre os rascunhos⁴

se os considerarmos em termos de mudança, pensamos ao seu recente surgimento como objetos didáticos. Rascunhos não são mais vistos apenas como ferramentas rotineiras, paliativos marginais,

⁴ Termo usado por Grésillon (2007) e posteriormente, por outros críticos da época para se referir ao escrito deixado pelo autor com todas as suas marcas.

necessários aos escritores “maus”, eles começam a existir do ponto de vista didático (FABRE, 2004, p. 13).

Nesse trecho, Fabre (2004) ressalta a contribuição da Crítica Genética na prática da escrita e o reconhecimento dos rascunhos como objetos didáticos a partir da prática, lembrando que os rascunhos devem ser observados e valorizados por fazerem parte da construção do aprendizado.

O trabalho da Crítica Genética na escola ajuda no desenvolvimento de pesquisa relacionada aos trabalhos que os professores e alunos fazem em suas práticas, apesar de Fabre (2004) reconhecer que qualquer contribuição de pesquisa não se inicia diretamente nas intervenções pedagógicas e didáticas, pois a genética abre um novo espaço para a produção da escrita em geral. Entretanto, quando se trata de escrever, “a enunciação na escola está sujeita a imperativos contraditórios complicando acompanhar os fenômenos ocorridos”⁵ (FABRE, 2004, p. 13). Além disso, a enunciação, por si mesma ocorre de forma rápida, o que acaba dificultando os registros dos fenômenos.

Relevante pontuarmos que o conhecimento da Crítica Genética através da pesquisa de Fabre (2004) se expande e passa por sensível percepção ao longo de três eixos: 1) Ancoragem teórica; 2) Um método de análise de atividades de escrita; e 3) Impacto destes dois pontos nas práticas escolares.

A ancoragem teórica constituída pelas teorias da enunciação⁶ destaca dois pontos relevantes: a) a “enunciação no estado nascente”, percebida por marcas notáveis em rascunhos e manuscritos, que através de uma análise, de uma classificação e interpretação torna-se possível chegar à compreensão dos eventos desenvolvidos pelos alunos, através dos traços legíveis que são preservados do texto final, e percebidos em textos virtuais; e b) a noção de “polifonia enunciativa” que especifica os papéis do sujeito na produção escrita em ele tem papel de escritor e leitor

⁵ Falaremos mais desse ponto da pesquisa de Fabre (2004) no tópico sobre manuscrito escolar.

⁶ Refere-se ao trabalho de E. Benveniste (Problemas de Linguística Geral, 1996 e 1974); A. Culioli e C. Fuchs. Dois pontos relevantes: a) a “enunciação no estado nascente” (A. Grésillon e J. L. Lebrave, Languages, nº 69, 1983); b) a noção de “polifonia enunciativa” (Languages, nº 69, 1983); “O manuscrito é o lugar constante de confronto entre a escrita e a enunciação” (P. –M. de Biasi, 1994); a leitura é uma época de “atividade metalinguística e metadiscursiva” (J. Rey-Debove, 1982).

alternadamente. Veremos com mais detalhes essa abordagem na seção sobre os manuscritos e as incidências das rasuras nos textos dos alunos.

Para mais detalhes dos eixos descritos acima, atrelamos os tópicos a seções específicas, como veremos a seguir. A relação da teoria enunciativa e os estudos genéticos, por exemplo, veremos a partir da segunda seção.

2 GENÉTICA TEXTUAL: PERSPECTIVAS E MÉTODO DE ANÁLISE

Nesta segunda seção, fixamos nosso olhar nos estudos da genética textual que se volta para os textos desenvolvidos por alunos em âmbito escolar, passando a analisar esses manuscritos que apresentam uma diversidade de elementos ligados a diversas práticas de textualização.

Um ponto a ser destacado é a noção de “polifonia enunciativa” relacionada especificamente aos papéis do sujeito como escritor e leitor alternadamente. Neste ponto importante, os estudos de Benveniste (1976) consideram que o ato enunciativo está sustentado por três elementos fundamentais, classificando as categorias de pessoa e não pessoa através das três formas pronominais “eu”, “tu” e “ele”. Desse modo, em se tratando do homem na língua, pode-se dizer que há sempre um “eu” que fala com um “tu” sobre algo, ou alguma coisa, o “ele”. Por isso,

a definição pode, então, precisar-se assim: “*eu* é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu”. Consequentemente, introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu” (BENVENISTE, 1976, p. 279).

Segundo Flores (2013)⁷, Benveniste faz a distinção entre o que é da ordem da linguagem e o que é da ordem da língua e afirma que a intersubjetividade está para a linguagem assim como a subjetividade está para a língua.

Assim, conforme Flores (2013, p. 32), Benveniste, define que a categoria de pessoa adquire outro estatuto, porque não basta defini-la em termos de “presença/ausência do traço de pessoalidade, mas é necessário concebê-la em termos de subjetividade”. Logo, a dupla “eu/tu” faz parte do nível pragmático da linguagem, referindo-se a realidades diferentes cada vez que enunciados. O que Benveniste quer dizer é que o locutor se apoia na língua através das formas que ela lhe oferece para constituir seu enunciado. Neste sentido, Flores (2013) esclarece que o par “eu/tu” pertence ao nível pragmático da linguagem, em definição da própria instância de

⁷ FLORES. Valdir do Nascimento & TEIXEIRA. Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

discurso, referir-se a realidades distintas cada vez que enunciado. Enquanto que a não unicidade de “ele” está independente à enunciação.

Em relação à teoria benvenistiana Felipeto (2019) diz que “a perspectiva enunciativa é a mais pertinente para se analisar textos produzidos de modo compartilhado, dialogado”. O que justifica que, estando os alunos envolvidos com um mesmo objeto, supõe-se uma interação mais intensa pela necessidade de diálogo entre eles para chegarem ao objetivo maior que é a produção textual.

Já em relação ao sujeito, Fabre (2004) também considera que há uma alternância de papéis de falante e ouvinte, produzindo efeito de sentido de aproximação na enunciação. Quanto à especificidade dos papéis do sujeito na produção escrita – ele é escritor e leitor alternadamente.

Para tanto, faz-se necessário o entendimento da relação imbricada entre os conceitos de semiótico e semântico, tratado em Benveniste, em que I. - nível semiótico - diz respeito à língua, e nele cada signo é dotado de uma significação que lhe pertence intrinsecamente, distinguindo dos outros signos em oposição a ele. Já o II. nível semântico é o domínio da ação linguística e constitui-se em oposição ao nível semiótico (abstrato).

Os segundo e terceiro eixos falam sobre a Crítica Genética como um método de análise de atividades de escrita e sobre o impacto destes dois pontos nas práticas escolares.

Em relação ao método de análise de atividades escritas, relevante abordarmos a produção dos manuscritos como atividades de escrita, sejam literários ou escolares, pois esses são resultados dos processos de criação. Neste sentido, Fabre (2004) esclarece que os vestígios das atividades de produção escrita são preservados em rascunhos e manuscritos. O trabalho dos pesquisadores do Institut des Textes et Manuscrits Modernes - ITEM - é observar, classificar e analisar, com base nos métodos linguísticos, partes possíveis de reconstituições em um ponto do texto, procurando as hesitações previstas pelo escritor no momento em que escreve o texto. Essas passagens do texto modificadas podem ser analisadas e reconstruídas de acordo com o sintagma e as operações linguísticas.

O manuscrito escolar é considerado “produto de um processo escritural”, segundo Calil (2008), e traz a rasura como marca própria do processo escritural, sendo

o material em que se escreve suporte em que os alunos traçam suas primeiras letras e deixam suas marcas, rabiscos, borrões etc; por isso, as rasuras dão ao manuscrito definição de rascunho.

Essa escrita do aluno em processo de alfabetização requer um olhar atencioso de interpretação e valorização. Por se tratar do processo de criação, na maioria das vezes, para o aluno é fruto do desejo de mostrar a sua criatividade e esperar um leitor que aprecie sua criação textual, o que muitas vezes não acontece.

A preservação dos manuscritos resgataria, de certo modo, o processo escritural e colocaria a questão da heterogeneidade mais explícita. Assim, para Calil

cada ato de escritura proposto pelo professor ao realizar um projeto didático ou estabelecer uma prática de textualização, suporia escritos cujo núcleo seria formado pelas versões e pelos textos antes de chegar à última, registrando o tempo de produção dos textos respeitando toda as características de manuscritos produzidos em sala de aula daria um arquivo que poderia ajudar a resgatar aspecto processual de produção das versões isso ajudaria na revisão e correção dos erros para obtenção de um texto melhor (CALIL, 2008, p. 35).

A questão levantada por Calil (2008), em relação à preservação dos manuscritos escolares para posteriores estudos, esse acervo ainda fica a desejar, salvo as coletas para pesquisa; a dinâmica, na prática acontece diferente. Por questões diversas, talvez até cultural, não se adere, nas escolas, a essa prática. Mesmo assim, é possível a realização de incentivos e produções textuais com frutos a serem colhidos.

Para Fabre (2004), esses dois pontos impacta nas práticas escolares. Primeiro, por se admitir que o processo da escrita deixa vestígios e que uma parte desse fenômeno de textualização é reconhecível pelo rascunho; segundo, por que toda produção escrita é primeiramente uma produção de linguagem e que se pode estimular essa produção como meios adequados para a produção oral, a qual não aprofundaremos aqui, visto que nossa análise está voltada para o produto final – a escrita.

Ressaltamos, porém, que esses dois pontos encorajaram o retorno à observação de rascunhos como evidência dos processos de produção escritural e permitiu representar a escrita como trabalho e pesquisa, colocando o sujeito escritor no centro de sua produção.

A adaptação do trabalho da Crítica Genética tem sido uma contribuição fundamental para a discussão sobre a produção escritural e a recepção de textos não literários, bem como para fortalecer a metodologia das teorias da enunciação na escola, permitindo desenvolver alguns aspectos específicos da intertextualidade e da intersubjetividade.

É nessa perspectiva de estudo que traremos as reflexões dos pesquisadores, pontuando Grésillon (2007), Biasi (2010) e Fabre (2004), a respeito do manuscrito literário, e Calil (2008, 2009, 2016) e Felipeto (2012, 2019), acerca do manuscrito escolar para melhor esclarecimento e discussão no que diz respeito às marcas deixadas no manuscrito. Destacamos uma importante observação de Fabre (2004) que, dentre outros pesquisadores franceses, estuda a “didática da escritura” e o termo “rascunho” (“brouillon”) prevalece no decorrer de seus estudos nos anos 70.

Fabre (2004) iniciou os estudos sobre rasura em textos de escolares, no entanto, não considerou os processos de criação que as rasuras poderiam estar indiciando. Este aspecto chama a atenção de Calil (2008) e o leva a aprofundar suas pesquisas buscando no “conjunto de manuscritos escritos a grande heterogeneidade de material vinculado às práticas de textualização [...]”, vendo o manuscrito escolar como “produto de um processo escritural que tem a instituição escola como referência [...] e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p. 25). Pela especificação da própria natureza, o manuscrito escolar é estudado ainda enquanto ocorre seu processo. Os avanços nas pesquisas desse campo de estudo podem ser acompanhados através dos vários trabalhos publicados por Calil (2008a, 2009, 2016) que utiliza os métodos avançados de captura dos dados em suas pesquisas.

3 ESTUDOS DE MANUSCRITOS: O LITERÁRIO E O ESCOLAR

Neste ponto, iniciamos uma breve reflexão sobre o termo manuscrito nos atentando aos conceitos e discussões da Crítica Genética que trata o manuscrito literário como objeto precioso de estudo. Abordaremos aqui as principais características de cada manuscrito e um pouco da trajetória no decorrer da história. Especificamente sobre a definição de um manuscrito antigo ou moderno; também abordaremos quais mudanças ocorreram no processo de escritura que fez autores mais modernos desenvolver técnicas para o estudo do manuscrito atualmente conhecido como manuscrito escolar.

Para essa reflexão dividiremos os tópicos em dois: primeiro falaremos do manuscrito literário considerado um objeto cultural que representa a arte dos “grandes escritores” e sua maneira peculiar de escrever. O segundo refere-se ao manuscrito escolar. Esse objeto de estudo, diferentemente do primeiro, tem como foco os manuscritos dos escolares, considerando os aspectos dos “procedimentos didáticos que uma resposta interpretativa sobre um texto que o aluno acabou de ler” requer (CALIL, 2008, p. 32). O manuscrito escolar tem como objetivo o resgate da dinâmica própria do processo de produção textual e abre espaço para a heterogeneidade e singularidade de todo esse processo.

3.1 O manuscrito literário

O manuscrito literário é considerado como “manuscrito antigo” por seu estilo, pelas práticas de escrituras individuais e coletivas de uma época (GRÉSILLON, 2007, p. 109). O “manuscrito moderno”, objeto de estudo da Crítica Genética, é diferente do manuscrito antigo em todos os aspectos. Primeiro, por ser um manuscrito de “autor”, particular, em que o autor guardava para si os estados sucessivos de um texto em elaboração, era um documento de criação. O antigo era feito por um copista, um documento feito para ser publicado com a função de garantir a circulação dos textos e era um documento de reprodução e de transmissão (GRÉSILLON, 2007, p. 110, 111).

Os geneticistas foram pioneiros nos estudos dos manuscritos modernos que trazem certos aspectos peculiares relacionados ao instrumento, ao suporte, dentre outros aspectos na escrita e, posteriormente, esse manuscrito passa a ser preservado por colecionadores e arquivos públicos, pensando-se por dois pontos de vista:

da parte do pesquisador, “compartilhar do segredo da criação, descobri-lo e transformá-lo em conhecimento”; e da parte do autor, seria o desejo de “retenção e de exibição: guardar fragmentos mais pessoais da escritura, conservar”, como prova póstuma, do “erro, da rasura e dos fracassos”, desses artistas (GRÉSILLON, 2007, p. 14).

Como observamos, a partir do compartilhamento destes manuscritos modernos, por parte do pesquisador, tornou-se possível uma certa aproximação entre público e a obra prima do escritor, trazendo um olhar sobre o trabalho minucioso deste com sua criação, e, assim, os manuscritos “puderam se tornar um objeto cultural porque, antes de tudo, seus autores, independente da obra, os guardaram” (GRÉSILLON, 2007, p. 123). Assim, preservar ou não cada manuscrito da obra era escolha do escritor e esse objeto, em virtude das “errâncias, rasuras e bifurcações torna-se testemunha do labor do escritor, adquirindo um valor oficial e público” (GRÉSILLON, 2007, p. 125).

Ao que percebemos, o manuscrito representa o rascunho com seus traços peculiares a uma escrita que está no seu estado nascente, se realizando no tempo, por isso “o vestígio essencial é, evidentemente, o traçado de uma escrita manuscrita: traços que correm sobre a folha, param e voltam atrás, esboçam rasuras” (GRÉSILLON, 2007, p. 63). O termo “rascunho” usado no lugar de “manuscrito”, para os geneticistas, se encaixa melhor à ideia de uma “escrita em gestação”, atravessada de rasuras e de hesitações de uma obra inacabada. Com isso, os retornos sobre o que já estava escrito ficam definidos como “rasura”, por evocar, no campo de edição de textos modernos, intervenções pontuais, locais, efetuadas em ordem dispersa.

Os geneticistas chegaram a definir os retornos como “reescritura”, por se adequar melhor ao termo “reformulação”, que se destinará, na mesma ocasião, às operações correspondentes do oral (GRÉSILLON, 2007, p. 109), e a partir dessa valorização das reescritas, os rascunhos tornaram-se desejáveis devido à resistência ao tempo. Assim, o texto se fixou, seus autores e pesquisadores os mantiveram consigo e tiveram seus direitos conhecidos.

Importante frisar que “tudo que está escrito no manuscrito faz parte da memória da escritura” (WILLEMART 1999, p. 164) e, comparando a memória visível nesse objeto precioso que é o manuscrito, através do texto publicado, é que o crítico detecta recalques relacionados com as metonímias, o dito pelo não dito, em que o manuscrito explicita as condensações e os deslocamentos impossíveis de serem percebidos no texto editado.

Outra observação é a natureza dos manuscritos que “obrigam-nos a levar a sério a questão da instância da escritura”, salientando que escrever como atividade reclama um sujeito gramatical, Grésillon (2007) explica que

é a escrita a mais íntima, a dos cadernos e cadernetas, que mostra como o vivido, o real, o biográfico estão intimamente ligados à escrita da obra e como, por aproximações infinitesimais e ao preço de conflitos cruciais, o eu real pode metamorfosear-se em narrador de ficção (GRESILLON, 2007, p. 38).

Com a passagem acima, a autora nos diz que os manuscritos, além de lugar da “gênese da obra”, é também espaço para se conhecer o escritor. É que um não existe sem o outro, e os estudos da Crítica Genética nos mostram que a relação entre um manuscrito e suas rasuras é extremamente fecunda, e que é raro encontrá-lo despido dessas marcas. Biasi (2010, p. 54), corroborando com Grésillon (2007), lembra que “o essencial da gênese da obra encontra-se nos manuscritos de redação propriamente ditos”. Com isso, o autor salienta a importância do percurso que o escritor traça no caminho da criação.

A relação imbricada do manuscrito com a rasura representa à escrita e Doquet (2003) vai dizer que a maneira como a Crítica Genética contempla a escrita é uma tentativa de lidar com todos os seus aspectos, inclusive postulando o

fechamento não-espacial, uma vez que um manuscrito é potencialmente nunca terminado, e no sentido mais material sempre é possível cruzar os limites da folha, adicionando páginas adicionais, [...] fechamento não-temporal, já que os traços de escrita nem sempre são o resultado de atos contíguos, mas às vezes meses, anos os separam; não fechamento, constitutivo, enfim, do objeto de estudo, uma vez que o texto não é, de modo algum, previsto para si mesmo, mas em vista de seu autor, condições sociais e históricas de sua escrita e a linguagem que lhe dá corpo (DOQUET, 2003, p. 63).

Observamos, aqui, alguns pontos que estão relacionados ao processo de escritura e que a autora considera relevantes para a compreensão do texto. Chama atenção para o aspecto de que o texto não deve ser tomado como terminado, no sentido, finalizado, por ser considerado intrinsecamente relacionado aos objetivos do escritor de haver sempre possibilidade de alteração como acréscimo de algo novo independente do tempo em que é escrito. Essa ideia de escrita inacabada, no sentido espacial e temporal interessa aos pesquisadores da área da Genética textual.

As pesquisas de Fabre (2002, 2004), Doquet (2003) e Calil (2008) desenvolveram suas pesquisas utilizando coletas de manuscritos de alunos em sala de aula; portanto, cada um com sua própria metodologia de coleta e de análise. Por exemplo, Fabre (2004) desenvolve análises das rasuras nos textos produzidos pelos alunos, considerando apenas o produto final. Calil (2008) desenvolve sua pesquisa analisando o processo de escrita em ato, utilizando métodos inovadores com recursos tecnológicos para capturar e registrar todas as possíveis manifestações de expressões que configurem marcas durante o processo de escrita em ato e de forma colaborativa em pares. A coleta é realizada com a metodologia do Sistema Ramos⁸ e, por fim, os manuscritos são também objetos de análise. Essa metodologia de coleta de dados traz aspectos mais próximos da realidade do processo de escrita em tempo real em sala de aula. Outro diferencial em sua pesquisa é que a produção textual acontece de forma colaborativa, ou seja, alunos dialogam e escrevem o mesmo texto possibilitando análise mais completa do processo ao produto final. Na sessão da metodologia explicaremos melhor sobre a forma de coleta e outros aspectos da pesquisa de Calil (2008).

3.2 O manuscrito escolar

O manuscrito escolar⁹ é “todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja na folha avulsa,

⁸ O Sistema Ramos é o método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula.

⁹ Vale fazer uma ressalva, todavia, de que o adjetivo “escolar” qualificando o termo “manuscrito” visa destacar as condições de produção desse objeto, na medida em que está implícita uma relação de

no caderno [...]” (CALIL, 2008, p. 24). Nesse sentido, o manuscrito representa o *produto* de um processo escritural dentro de uma grande heterogeneidade de material vinculado às diversas práticas de textualização, sempre tendo a escola como um local que contextualiza e situa esse *ato* de escrever.

Nesse âmbito escolar, o conjunto de manuscritos escritos na escola apresenta elementos variados de material vinculado às diversas práticas de textualização de acordo com os “objetivos pedagógicos e suas funções didáticas, podendo ser organizado como objeto científico de grande valor documental, histórico e cultural” (CALIL, 2008, p. 25). Isso confirma que o manuscrito escolar constitui desse modo, um traço visível do *processo* de escritura.

O pesquisador apresenta os pontos referentes ao que considera como manuscrito escolar. Nesse contexto de produção de escrita, Felipeto (2012) define como manuscrito, portanto,

os suportes que suportam todas as marcas – traços, rabiscos, rasuras ali deixadas, sucessivas versões de um mesmo texto e, ainda, levando-se em conta a metodologia específica do tipo de investigação que empreendemos, as glosas, os comentários e as reformulações que podem ser apreendidas através da filmagem de uma escrita a dois (FELIPETO, 2012, p. 97)

Nessa passagem, a autora traz a sua definição de manuscrito e nos faz perceber quão importante é a utilização, em sala de aula, do sistema desenvolvido por Calil (2008) que consiste na filmagem do processo de escrita, a escrita a dois¹⁰, tornando viável acompanhar através das imagens, em tempo real, toda manifestação do processo de escrita, como o traçado da caneta, os rabiscos e os gestos emitidos pelos alunos, possibilitando ao pesquisador a interpretação das rasuras deixadas na folha.

É observado, portanto, que o manuscrito carrega em si os pontos de tensão produzidos pela rasura e, no momento em que ela surge na escritura indica a reformulação. Esta, “ainda que feita no fluxo da cadeia sintagmática, traz a imagem de

ensino-aprendizagem, diferenciando-as, radicalmente, daquelas que envolvem processos de criação de textos literários feitos por escritores consagrados [...] (CALIL, 2008, p. 26).

¹⁰ Referimo-nos à escrita colaborativa, na qual Calil (2008) desenvolveu alguns métodos com sistema Ramos, por exemplo, dos vestígios deixados pelos alunos, durante o processo de escrita e nesse caso é a escrita a dois.

diálogo em voz alta entre algo que já foi dito e o que falta estar lá” (CALIL, 2008, p. 51). A rasura indica que o processo enunciativo foi interrompido para se voltar sobre o que foi falado para de outra forma substituir e acrescentar algo ao enunciado.

O autor explicita também uma realidade do ambiente escolar, lembrando que na prática é quase que obrigatório o uso do lápis e da borracha, principalmente para aqueles alunos que estão na fase de alfabetização. Assim, efetua-se uma ação corriqueira que é a de “passar a limpo” todo conteúdo quando o aluno rabisca. É sobre essa atitude que o autor reforça que as práticas escolares de escrita ainda olham para a marca de rasuramento, nos textos dos estudantes, como sujeiras que devem ser evitadas. Por isso, o hábito ensinado de que se deve apagar, corrigir o “erro” quando deixado no papel.

Do ponto de vista de Doquet (2003, p. 63), a escrita das crianças ainda é um objeto misterioso para professores e pouco digno de interesse para a maioria das pessoas. A autora chama de “textos embrionários” os inícios de produção dos alunos e traz um olhar cuidadoso sobre o objeto de sua pesquisa, pois ela tem consciência de que a criança ainda está se inserindo no universo criativo, ressaltando, com isso, o benefício que a pesquisa bibliográfica pode derivar da leitura de manuscritos de escritores.

As pesquisas de Fabre (2004) deixam transparecer o quão importante se faz a análise desses manuscritos iniciais em situações escolares para que os professores tenham acesso ao produto de cada aluno, acompanhando mais de perto a construção do texto.

A autora reconhece que a gênese do texto retém tudo dos traços gráficos que deixaram na tela a constituição do texto, embora não retenha detalhes do processo de escrita. Em relação à metodologia abordada em sua pesquisa, a autora acredita na premissa de que “os alunos colocados em posição de comentar o seu modo de escrever, reinvestem suas observações na próxima redação de forma mais eficaz do que quando comentam um texto terminado” (FABRE, 2004, p. 45), pois segundo a autora, os alunos vivem a experiência presente do processo.

A intenção da pesquisadora ao utilizar a metodologia era fazer com que os alunos percebessem que “escrever não era apenas produzir o resultado que é o texto final”, mas também saber que podem “retroceder, avançar e progredir nesse intenso

processo de escrever. Essa metodologia de Fabre foi o ponto inicial para o surgimento de novos métodos de estudo das rasuras.

É interessante que as análises dos episódios de refacção, isto é, trabalhos desenvolvidos em sala quanto aos procedimentos metodológicos de registro, documentação e transcrição do material coletado em situações etnológicas próprias do contexto escolar. Incidem sobre textos já escritos de alunos que frequentam os primeiros anos iniciais do ensino fundamental e que os problemas ortográficos e morfossintáticos são vistos como “saliências” e “motivações” Calil (2008, p. 41), percebidas pelos escreventes. Essas ocorrências servem para a contemplação da forma escrita da língua fazendo com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando a perceber, de forma consciente como manipula a mesma língua.

Assim, entendemos que os manuscritos literários revelam muito do trabalho do escritor durante o seu processo de produção; revelando assim os movimentos de idas e vindas desse processo, em que o autor busca as palavras adequadas para expressar o que deseja e os estudos da Genética Textual têm contribuído com o progresso dos estudos da produção escrita no âmbito escolar.

Por esse viés, na condição de produção, os alunos, ao retornarem sobre o texto que estão escrevendo, passam por situações de tentativa de reformulá-lo, reescrevê-lo, em consequência disto, acabam registrando problemas de diferentes níveis: sintáticos, semânticos, ortográficos, gráficos, textuais, etc, que alguns autores consideram como rastros deixados no papel. Estes são denominados de rasuras e funcionam para Calil (2008, p. 19) como “indícios dos processos de criação literária”.

Em outras palavras, as rasuras presentes nos textos revelam índices específicos da relação deste aluno com o ensino proposto pelo professor e com o professor em condição dessa produção que está em funcionamento no jogo da sala de aula.

4 ESTUDOS SOBRE A RASURA: FUNÇÕES E TIPOLOGIA

O apagamento parece tão firmemente ligado à ideia de obra literária que alguém se pergunta (não mais em termo de realidade, mas em termo de validade) o que valeria uma obra escrita sem arrependimento ou correção.

(P.M. de Biasi)

Nesta seção, daremos continuidade às reflexões sobre o manuscrito, como forma de esclarecimento acerca do produto, considerando as abordagens de como são investigados os “traços” neles deixados, frisando a importância das rasuras como ação ou resultado de riscar ou raspar palavras em texto impresso ou manuscrito.

A Crítica Genética traz os fundamentos dos estudos sobre a rasura e mostra uma relação extremamente fecunda entre um manuscrito e suas rasuras, pois revela as metamorfoses do pré-texto até a fase final da obra do escritor. Sabe-se que cada fase desse processo representa “várias funções que remetem a tipos de manuscritos particulares [...] constituindo-se um conjunto de documentos que são usualmente chamados de *rascunhos* por corresponderem ao trabalho redacional” (BIASI, 2010, p. 42, 43). Esses manuscritos estão cobertos de rasuras que podem aparecer em manuscritos que têm a função de preparar a confecção de uma última cópia que é o manuscrito definitivo que servirá de modelo para a versão impressa; lembrando que a forma e a natureza dos rascunhos dependem da técnica e trabalho do escritor e também do processo de escrita que ele utiliza.

Neste sentido, “o essencial da gênese da obra encontra-se nos manuscritos de redação propriamente ditos” Biasi (2010, p. 54) e, por isso, o autor atenta para a importância que se deve dar ao caminho percorrido pelo escritor, relevante aos vários momentos da criação que registram de sua obra, isto é, as inúmeras etapas por que passa a criação de uma obra, muitas vezes numa mesma página. Por isso, quando chega ao final de um trabalho, o escritor detém uma forma de um “manuscrito cheio de correções maciças contendo, por exemplo, trechos intercalados, indicações de

reorganização estrutural, acréscimos marginais, indicações de transferências ou gênese que não para de definir a sua estrutura [...]” (BIASI, 2010, p. 57).

Notamos, neste trecho, que o autor fala das idas e vindas que um escritor necessita fazer para melhorar suas ideias no manuscrito de trabalho. Tal manuscrito traz consigo uma de suas maiores características, as rasuras.

No que diz respeito às rasuras nos manuscritos de aprendizes escolares, é necessário lembrar que estes passam por dificuldades durante a aquisição e adaptação da escrita. Isso é observado quando eles estão em processo de escritura, diante dos principais sinais de escuta para o erro, os alunos utilizam-se dos recursos de apagar, riscar e reescrever seus textos. Esses sinais também são interpretados como *pausa* e *reformulação* indiciando que o *falante*, em algum momento do processo enunciativo, interrompeu o percurso para se voltar sobre algo que foi *falado*, para assim, marcar, anotar, substituir, deslocar e acrescentar no intuito de dizer de outro modo algo que já tinha falado ou que poderia estar lá (CALIL, 2008, p. 50).

Esse procedimento é constante em se tratando de processo de escrita com alunos aprendizes. Pois, segundo Felipeto (2019), é considerável que o ato de rasurar se mostre como marcas da “função metalinguística de um (sujeito)¹¹ sobre a forma de escrever do outro, de ajustes entre os coenunciadores durante o processo de escrita”. Assim, as rasuras são marcas de uma volta sobre o que foi escrito, mesmo se os termos utilizados no final não corresponderem à forma mais correta. Contudo, as atividades expressam grau de reflexão sobre a linguagem e faz-se necessário considerar, com base nos fundamentos teóricos que da rasura ao produto final, tanto de autores mais experientes quanto de autores iniciantes, no caso dos alunos, apresentam traços semelhantes em relação à função.

Para ilustrar o que descrevemos sobre as rasuras, faremos, mais adiante, análises dos produtos desenvolvidos por alunos no contexto escolar, porém, na sequência, abordaremos as principais funções que as rasuras ocupam nos manuscritos.

¹¹ Grifo nosso.

4.1 As funções da rasura

As reflexões de Fabre (2004) são de grande importância para fundamentar nossa análise, por ter sido sua pesquisa a pioneira nos estudos das rasuras produzidas por escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A autora procurou mostrar em suas pesquisas as atividades das funções metalinguísticas¹² por meio das rasuras deixadas nos textos dos alunos e a partir do momento em que o trabalho da crítica genética foi conhecido na didática da escrita, a produção de escritos no contexto escolar, como um todo, teve uma consideração mais cuidadosa e realista.

Já as operações que constituem as rasuras marcam o processo de construção de sentido da escrita em ato e, em se tratando de construção de textos, precisamos considerar as mudanças ocorridas em todo o percurso da formação desse processo, considerando que a unidade textual não é elaborada uniformemente do princípio ao fim de uma enunciação; pois o fato de ela ser pensada não garante ser escrita, da mesma forma, isso porque

a criança, quando em processo de aprendizagem da língua escrita, entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos, que são próprios à sua língua e nela possíveis, o que implica eliminação de outras grafias ou de outras combinações. Esse corte, esse recalcamento de sons e grafias deixa, como saldo, um resíduo com o qual toda língua pode ser forçada a se defrontar (FELIPETO, 2008, p. 51).

A autora ressalta nessa citação que no processo de aprendizagem, diante das inúmeras especificidades, a criança consegue reter parte das informações para o desenvolvimento do seu processo de escrita, mas outras formas não são possíveis, e isso pode acontecer com toda língua.

Nesse sentido, as rasuras são incorporadas ao processo de escrita em realização, deixando a critério do pesquisador as indagações sobre as ocorrências. Pois “a rasura é considerada um componente muito complexo da escritura devido a sua definição que implica examinar as numerosas características” (BIASI, 2010, p. 71),

¹² Função metalinguística – parte integrante do modelo concebido pelo linguista russo Roman Jakobson, está entre as seis funções da linguagem (referencial I, emotiva, poética, conativa e fática).

assim, considera que essa ação vai além de sua função e de seu tipo de traçado, isso ocorre porque

com a mesma função e a mesma aparência gráfica, uma rasura parecida poderá ter uma significação e um estatuto radicalmente distintos se, por exemplo, sua extensão é diferente (uma rasura de palavra é pouco comparável com uma rasura de página), ou se ela pertence à tal gênese (o alcance da rasura difere totalmente se ela modifica um plano, um rascunho ou uma prova corrigida) (BIASI, 2010, p. 71).

Neste trecho, o autor esclarece que as rasuras mesmo mostrando aparência semelhante apresentam diversas faces, e isto nos remete à dificuldade quanto ao processo de classificação das rasuras pela natureza complexa própria de cada uma, mas a tarefa é possível observando-se bem sua extensão e gênese a que pertencem.

Em relação a essa tarefa de classificação e, considerando toda a dificuldade envolvida, Fabre (2004) ressalta que as atividades metalinguísticas mostram as rasuras em suas complexidades nos manuscritos e que, do ponto de vista funcional, a rasura pode ser definida como o instrumento de quatro mecanismos distintos ou quatro funções, a saber: a supressão, a substituição, o deslocamento e a adição, havendo maior destaque de ocorrência entre as duas primeiras.

A operação que surge com mais frequência nos textos dos alunos, em especial na faixa etária do ensino fundamental I, é a *supressão*. Essa ocorrência, para Fabre (2004), se concretiza quando um elemento escrito é simplesmente apagado, isto é, o termo recolhido é riscado, rasurado e não substituído.

Assim, a supressão é definida por Felipeto (2008, p. 53) em conformidade com Fabre (2004) como sendo “as rasuras que marcam a mais radical das operações de reescritura”, isto porque o aluno elimina o que acaba de ser escrito.

Para as autoras citadas acima, essa atitude demonstra uma dificuldade de escolha de um novo termo por parte do aluno, levando-o a suprimir o fragmento e abandoná-lo. Já para Biasi (2010, p. 72), a rasura de supressão corresponde à ordem das funções gráficas, às diferentes formas do risco e é utilizada para eliminar definitivamente um segmento escrito e que se aproxima de outra mais ambígua que é a de substituição por elipse.

A *substituição* requer a supressão do primeiro elemento e o acréscimo do segundo. Logo, quando o termo é eliminado e volta novamente à cena, demonstra indecisão e deixa clara a dificuldade do aluno em escolher outro termo.

Nesse sentido, Felipeto (2000, p. 78) afirma que a predominância inicial das operações de “*substituição*” e de “*supressão*” estava de acordo com uma perspectiva genética que culmina “na hipótese de uma ‘emergência’ progressiva da consciência linguística”.

A *adição* ou acréscimo é a operação pela qual um elemento X aparece sem substituir-se a nenhum elemento precedente, de sorte que uma sequência inicialmente AB torna-se, por ocasião de um retorno ao texto, uma das sequências XAB, AXB, ou ABX. (FABRE, 2002, p. 84). A autora explica que o acréscimo ocorre em locais como à margem da linha ou entre as linhas, mas que frequentemente aparece em local não convencional, como no exemplo:

Petit (escrito entre linhas)
le garçon (escrito somente na linha em curso)

Felipeto (2008) deixa em evidência que Fabre (2002) trata a adição como a operação correspondente à reflexão metalinguística e que a “adição estaria relacionada ao tratamento do sentido”, assim, ao contrário das operações de supressão, cujo escrito é apagado, “o acréscimo de termos ou expressões depois de já ter escrito algo é uma operação muito difícil para os alunos que ainda têm pouca experiência com a escrita” (FELIPETO, 2008, p. 56).

Em outras palavras, no trecho acima, a autora esclarece que a função de adição demonstra o entendimento em relação ao conhecimento do aluno para dá sentido às coisas que o rodeia. Por isso, essa função é a mais rara de se concretizar entre os alunos da faixa etária de alfabetização.

Segundo Fabre (2002, p. 133), “uma operação de deslocamento é marcada entre dois estados de uma escrita, quando uma sequência AXB que aparece em uma versão é substituída na outra pela sequência por XAB ou ABX”.

A função de *deslocamento* é definida por Felipeto (2008, p. 57) como uma “transposição de um mesmo elemento”, podendo ser “um grafema ou um lexema e, por isso, não corresponde à melhoria lexical ou estilística”.

Para Biasi (2010, p. 74), no detalhe de uma formulação ou de uma frase, a “rasura de transferência ou de deslocamento consiste na permutação de palavras ou sintagmas, podendo ser decisiva na estrutura da obra”.

Ao que abrange a complexidade da rasura, Grésillon (2007) chama atenção para que a rasura seja observada em si mesma, com suas diversas formas, funções e lugares de inscrição. Além disso, ressalta que a rasura apresenta-se como paradoxal

a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto (GRESILLON, 2007. p. 97).

O que a autora chama de paradoxo está ligada ao fato de que durante a elaboração do texto, em certos momentos, o escritor precisa anular algum termo por equívoco ou outra razão, ocorrendo assim o que é chamado pela autora de perda. Porém, ao substituir aquele termo, necessariamente se faz o acréscimo de outros termos que a autora chama de ganho.

Ao investigar as rasuras nos manuscritos literários, pesquisadores descobriram que elas têm extensões variadas e podem aparecer no texto em quatro formas diferentes (GRÉSILLON, 2007, p. 98). Quanto ao ponto de vista do espaço da folha de papel, as rasuras podem aparecer como “lineares”, “sobrescritas”, “interlineares” e “marginais” (idem, p. 99), sendo assim:

A primeira forma é definida como rasura “*linear*”, por reunir a unidade rasurada (letra, palavra, frase, parágrafo) em uma mesma linearidade.

A segunda forma encontra-se no espaço “*interlinear*”, isto é, acima da linha, ou entre o espaço de duas linhas.

A terceira forma é a rasura “*marginal*”, constituída pelo espaço da margem do texto, “podendo referir-se a um comentário ou entrada de um novo elemento”; geralmente são “indicadas por chaves, setas, asteriscos etc” e produzidas após a escrita do texto.

E a quarta forma que é chamada de “*sobrescrita*” – incide sobre a letra, uma parte da palavra ou palavras curtas, em que se escreve sobre aquilo que já estava grafado.

Para Calil (2008, p. 31), a rasura é um fenômeno inerente ao processo de escritura e que marca um momento de reflexão do aluno acerca do que está escrevendo. O autor insere sua reflexão nas concepções mais produtivas de língua, discurso e autoria hoje existentes, mostrando que, ao retirar esses conceitos do plano adulto e recitando-os na infância e no manuscrito escolar, é possível expandir a própria teorização sobre os processos de escritura.

O autor reforça que se deve ter um olhar cuidadoso para a produção da criança, pensando em olhar sobre o texto como processo; isto “implica pensar na relação sujeito-texto” numa dimensão que, segundo Calil (2009), deve ser considerada “a língua e o discurso enquanto trama de um mesmo tecido, em que o sujeito é capturado e significado pela rede de significantes e por textos que convocam outros textos”.

Ao tratar do contexto escolar, observa-se que o processo de escritura e o ato de escrever são mobilizados por diversas razões, visto que “o aluno escreve porque é preciso. Escreve porque é condição de ficar na escola. Escreve porque o professor solicita. Escreve porque o livro didático propõe. Escreve porque precisa passar de ano. Escreve porque está na escola” (CALIL, 2008, p. 27).

Possivelmente esses fatores ocasionam as chamadas tensões, fazendo com que o aluno se depare, no processo de escritura, conseqüentemente, com a necessidade de eliminar alguma frase, palavra ou letra, que havia sido escrito na tentativa de esclarecer a mensagem a ser passada no texto, por exemplo.

Nesta perspectiva, compreende-se que do ponto de vista do pesquisador, “independentemente da natureza” do texto, seja um “exercício escolar ou criação literária em processo - todo manuscrito traz marcas, notadamente em suas rasuras, do modo de relação entre sujeito, língua e sentido” (CALIL, 2008, p. 49-50).

O pesquisador ressalta em suas análises “o processo de subjetividade implicado no ato de escrever” e, de forma diferenciada das normas e conteúdos abordados para os textos escritos na escola, o autor preza pelos “processos de criação, pela singularidade e pela heterogeneidade que perfazem a trajetória e constituem o manuscrito escolar” (CALIL, 2008. p. 50). Isto é, não é o valor estético que importa,

mas o processo de subjetivação implicado no ato de escrever. O que Calil reafirma é que o “sujeito” está “imerso no processo de escritura” e que o “funcionamento da própria linguagem” se dá através do sujeito.

Por isso, a importância de se valorizar os rascunhos, os manuscritos dos alunos. Na opinião de Fabre (2004), que considera o rascunho no seu recente surgimento como objeto didático, os rascunhos

não são mais vistos apenas como ferramentas rotineiras, paliativos marginais, necessários aos escritores "maus", eles começam a existir do ponto de vista didático [...]. Fatores de pesquisa e da instituição torna-os legítimos como testemunhas e impulsionadores do trabalho de linguagem e textual de que eles são o lugar mais visível (FABRE, 2004, p. 14)

A autora acende uma luz quanto ao estudo dos rascunhos para que lhe seja dada a devida importância, visto que, pelo rascunho se tem a originalidade da obra. É notável no texto dos alunos que enquanto escrevem surgem problemas de diferentes níveis como supressão, deslocamento, adição e substituição, dentre outros que trataremos na sequência. As ocorrências surgem porque os alunos estão trabalhando a linguagem e a reescrita dos textos o que possibilita o surgimento desses fenômenos ocasionando as rasuras.

As rasuras podem aparecer nas reescrituras dos escritores em quatro funções diferentes, como:

- Rasura “*riscada*” ou “*apagada*” – casos em que se anula o que se escreveu, de modo geralmente visível, permitindo ao leitor recuperar o texto rasurado.
- Rasura “*borrão*” – anulação total do que foi escrito, como uma mancha de tinta impossibilitando a leitura do que foi rasurado.
- Rasura “*branca*” ou “*imaterial*” – somente se tem acesso a ela pela comparação de versões sucessivas de um manuscrito, pois o *scriptor* a produz enquanto copia a versão anterior.

Lembramos, no entanto, que a rasura não fornece necessariamente ocasião para a reescrita ou para a substituição, sendo apenas uma das funções representadas como reescritura.

Essas ocorrências em processos de escritura de alunos iniciantes desperta em Fabre (2004) uma sinalização importante em relação a esse movimento, e a autora define que “a sincronização, própria à escritura, da *motricidade* da mão e da verbalização em projeto, não está completa” Fabre (1986, p. 76). Isto ocorre com maior frequência com alunos em fase de alfabetização devido à pouca experiência com a escrita.

Nesse sentido, Felipeto (2008, p. 78), em conformidade com Fabre (1986), afirma que a predominância inicial das operações de “substituição” e de “supressão” estava de acordo com uma perspectiva genética que culmina “na hipótese de uma ‘emergência’ progressiva da consciência linguística”.

Nessa perspectiva, as rasuras são consideradas como índices de um movimento de autoria, ao dizer que “a ideia de escrita como produto, único, pronto e de versão única, tem dado lugar à concepção de escrita como processo passível de melhora e aperfeiçoamento” (CALIL, 2009, p. 42). Por isso, a rasura passa a ser vista como fato enunciativo constitutivo do processo de escritura em ato, levando-se em consideração o movimento de escrita.

Assim, pesquisadores da Genética Textual trabalham sobre processos de escritura, recolhendo documentos de todo tipo designados como “dossiê genético”, isto é,

notas de leitura, carnês, cadernos, planos, esboços e cenários, rascunhos de redação, provas corrigidas, etc. [...], na maior parte dos casos, trata-se até o presente de manuscritos autógrafos, portanto, escritos pela mão do autor [...] é através das rasuras e reescrituras que o geneticista reconstrói as etapas sucessivas da elaboração textual (GRÉSILLON, 2007, p. 78).

No caso, a autora reconhece que o processo não é, portanto, acessível diretamente. Como citamos anteriormente, a gênese do texto retém tudo dos “traços gráficos deixados na tela da constituição do texto” e “o processo resulta de uma reconstrução que se torna possível pelos índices contidos no espaço gráfico do manuscrito” (GRÉSILLON, 2007, p. 79). No entanto, surge a necessidade de ir além do produto, pois este recurso não preenche as lacunas que é o processo da produção textual.

Esse é o diferencial com relação à genética textual levada em conta pelo pesquisador que, em sua metodologia de pesquisa, sentiu a necessidade de forjar o conceito de “manuscrito em curso”, visando dar conta de um processo que envolve tanto a escrita quanto os *enunciados* proferidos, enquanto um texto está em vias de ser escrito. Esse procedimento é realizado respeitando as condições ecológicas, didáticas e cotidianas da sala de aula.

O autor cria o termo *rasura oral*¹³ para esclarecer a tensão da *rasura* escrita que por (des)cursos diversos marca a rejeição e os entraves da escritura, considerando o que é a perda e o ganho, a falta e o excesso, o vazio e o pleno, o esquecimento e a memória. Nesta passagem, é referenciado o processo de *rasuramento*, ao tempo em que a *rasura* remete ao diálogo que está inserido no processo e representa assim algo que já foi dito ou que está faltando. Assim, para Calil:

a reformulação também indica que o *falante*, em algum momento do processo enunciativo, interrompeu o percurso para se voltar sobre o que foi *falado*, para marcar, anotar, substituir, acrescentar, dizer de outro modo algo que já tinha falado ou que poderia estar lá” (CALIL, 2008, p. 51).

É através da reformulação que o escritor pode retornar “sobre” o que foi dito e/ou escrito. Esse mecanismo abre outras formas do falante retornar a sua própria fala ou de outrem, deixando as marcas no manuscrito.

Nesse mesmo raciocínio, Felipeto (2008, p. 51) diz que “parte do trabalho de constituição do sujeito como escrevente de uma língua é recalcar determinadas estruturas que não dizem respeito a sua língua”. Com isso, entendemos que o esforço do escrevente no processo pode apagar algumas possibilidades de combinação.¹⁴

¹³ Caracterizada co-enunciativamente durante a escritura colaborativa, preserva o dizer espontâneo e compartilhado. Estabelecida durante o processo de escritura, ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso. Dessa forma, o registro de rasuras orais mapeia a gênese do processo de escrita a dois (CALIL, 2016, p. 536).

¹⁴ A criança quando do processo de aprendizagem da língua escrita, entra em contato com as especificidades dos signos gráficos [...] (FELIPETO, 2008, p. 51).

Como citado anteriormente, a rasura é considerada parte da enunciação constitutiva no processo de escritura em ato, logo a importância do movimento de escrita. Esse movimento indica que o sujeito é atuante no funcionamento da linguagem.

4.2 A tipologia das rasuras

Em relação às operações tipológicas das rasuras, a rasura é vista como “traços que assinalam o encaminhamento de um projeto de escrita à sua realização” Felipeto (2008, p. 52), e reconhece as dificuldades encontradas para se estabelecer os limites dessas operações no percurso das análises.

É importante lembrar que a rasura está presente em todos os sistemas de escrita alfabética e que muitas formas de reescrita ou de representação da fala em meio como linguagem de sinais, códigos etc, costumam ter uma base na ortografia das palavras. Isto é entendido por Cagliari (2002), como sendo a ortografia a forma ideal de representação das palavras e o seu funcionamento é tido como uma espécie reguladora da escrita.

Para Barbeiro (2007, p. 111), o processo da escrita não surge exclusivamente focalizado no domínio ortográfico [...], mas espera-se que com o desenvolvimento no domínio desta, a competência ortográfica passe a atuar de forma automática e consciente.

O que faz sentido é que “a rasura ilumina o funcionamento da própria linguagem sobre si mesma, isto é, sua propriedade reflexiva” e isso ocorre quando o aluno volta-se para seu texto, marcando o momento de reflexão sobre o que ele está escrevendo. Esse movimento envolve o sujeito no processo de escritura e ele passa a ser o representante deste funcionamento, o que significa dizer que “tal funcionamento põe-se em marcha através do sujeito” (CALIL, 2008, p. 51).

Assim, pode-se reforçar que é “o funcionamento linguístico-discursivo que mobiliza elementos múltiplos e diversos, como gráficos, intertextuais [...] que atuam nos processos de escritura e em seus respectivos manuscritos [...]” (CALIL, 2008, p. 85). Assim sendo, um texto pode passar por várias mudanças durante o percurso de sua produção, e reforçando o que já citamos, essa transformação faz parte de sua criação.

Em relação às operações tipológicas das rasuras, sabe-se que são diversas as formas de manifestação dessas rasuras, porém, Felipeto (2012, 2019) apresenta algumas definições quanto às incidências das rasuras, e de acordo com os manuscritos analisados dos alunos do 2º ano do fundamental, encontramos muitas rasuras que se enquadram na tipologia de ortográfica-gráfica, semântica-textual, sintática, pontuação e léxico e de antecipação que veremos a partir dos exemplos descritos especificamente no próximo capítulo com os exemplos e mais detalhes. A seguir, abordaremos as definições quanto à tipologia das rasuras.

Para Cunha e Cintra (2008), a *ortografia* define-se como um número de sinais gráficos (letras) que compõem o conjunto ordenado das letras que servem para transcrição dos sons da linguagem falada.

Um exemplo desse tipo de ocorrência pode ser observado quando os alunos escrevem “Chapel” para “chapeuzinho”. Este é um caso considerado de “erro em decorrência de representações múltiplas, ou seja, um mesmo fonema, no caso uma semivogal, pode ser escrito por mais de uma letra: **l** ou **u**, dependendo da palavra” (Zorzi, 2009, p. 37).

A rasura *semântica-textual* é definida por Felipeto (2008) como uma reflexão sobre o valor que um termo ganha em determinado contexto. Por exemplo, quando na frase “orelhas grandes é para te ~~abanaar~~” e na sequência escrevem “escutar”. Os alunos inserem o primeiro termo, hipoteticamente por motivação, enfim, não o fariam por acaso.

A *sintaxe* tem como função estudar os termos essenciais da oração e seus termos integrantes estabelecem uma relação de concordância, de subordinação e de ordem; e através dessas funções temos uma estrutura da língua portuguesa.

A questão da *pontuação* e do *léxico* estabelece uma relação que está vinculada à pronúncia exata das palavras. Quando os alunos escrevem: “pra tidevore”, eles podem até pronunciar corretamente, mas usam, nesse caso o “a + r” são substituídos por uma rasura que nos remete a um ponto final.

Outra ocorrência que fica explícita em alguns textos é a rasura de *antecipação*; ela ocorre quando o aluno acaba antecipando um grafema ou uma sílaba. Isto é justificado pelo “descompasso entre a velocidade do pensamento e a escrita” Felipeto

(2008, p. 55). Explicaremos mais detalhadamente essas ocorrências no capítulo seguinte, em que traremos as análises dos manuscritos das duplas.

Em se tratando da escrita de alunos recém-alfabetizados, é preciso considerar que os erros são comuns em escrita de crianças, principalmente nessa faixa etária de “idade pré-escolar, quando começam de forma mais sistemática, a interessar-se pela escrita e a tentar reproduzir a forma das letras” (ZORZI, 2008, p. 01).

A relação do erro com a rasura precisa ser analisada cuidadosamente nas produções dos alunos, pois ela faz parte do aprendizado dessas crianças no sistema da escrita. Os sinais gráficos empregados na folha de papel, no nosso caso por se tratar de reescrituras dos alunos recém-alfabetizados, buscar o que as rasuras representam em termos das ocorrências tipológicas.

Fazendo uma análise nos textos dos alunos, no que tange à tipologia dessas rasuras, vemos que o processo de rasuramento ocorre no percurso em que o aluno procurando corrigir a falha, recorre ao procedimento de riscar, anular e reescrever ou sobrepor o termo errado pelo correto fazendo marcações que resultam na rasura.

5 METODOLOGIA

As conjecturas teórica-metodológicas utilizadas nesta pesquisa buscaram analisar e classificar as operações desencadeadas pelas rasuras em relação as suas funções baseando-se nas funções definidas por Fabre (2004) em seus estudos. Quanto à categorização da tipologia das rasuras, foram consideradas as definições de Felipeto (2008, 2012, 2019). Importante trazer reflexões embasadas na abordagem da Genética Textual que estuda da gênese ao texto final, procurando entender o percurso do autor no desenvolvimento do texto e o que os rascunhos podem revelar através das rasuras nos documentos manuscritos, desde a sua gênese até a sua finalização. Em consonância ao trabalho de escrita colaborativa, fundamental é a Linguística Enunciativa para compreensão das incidências nos rasuramentos ocasionadas do processo de escrita colaborativa e em díade.

Iniciamos falando do *corpus*, ponto de partida da nossa análise e, sequencialmente veremos quem foram os sujeitos da nossa análise. Esclarecemos qual foi a proposta para a coleta e, como ponto importante a ser fundamentado, esclarecemos como se deu a análise que deu desfecho a nossa pesquisa.

- O *corpus*

Os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa fazem parte do banco de dados do projeto Escritura, Texto & Criação - ET&C que pertence ao Laboratório do Manuscrito Escolar - L'AME da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e foram coletados por Mendonça¹⁵ em 2013, para sua pesquisa de mestrado¹⁶. O local da coleta foi uma Escola privada da cidade de União dos Palmares no interior de Alagoas.

- Os sujeitos

Para compor o *corpus* dessa pesquisa foram selecionadas duplas fixas de alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no total de 20 alunos com idades

¹⁵ Jimmy Carter A. de Mendonça – Ver mais detalhes na referência bibliográfica deste trabalho.

¹⁶ Cabe esclarecer que tivemos acesso especificamente aos textos do conto “Chapeuzinho Vermelho”, do qual realizamos as análises; e que os nossos dados apontados foram diferentes dos dados de Mendonça.

entre 7 e 8 anos, totalizando dez duplas relacionadas pelo critério de afinidade independente de sexo – masculino-feminino.

- A proposta

O ponto de partida foi o projeto de leitura e produção textual de várias histórias clássicas infantis que teve sua execução em dois momentos. No primeiro momento, as leituras foram organizadas para um período determinado de aulas e, em certo momento, realizaram-se as discussões em que foram exploradas as várias possibilidades de interpretação oral dessas histórias; em outro momento, foram coletados os dados.

Para a organização e norteammento do processo da coleta dos dados, o pesquisador orientou a professora a usar o Guia do Professor Contador de Histórias e também a seguir o protocolo de pesquisa, respeitando as características inerentes à coleta, mantendo a integridade dos dados.

- Coleta dos dados

Na pesquisa, a turma realizou a reescrita de quatro histórias, pertencentes ao gênero textual conto Infantil: Chapeuzinho Vermelho (H1), Os três Porquinhos (H2), O Lobo e os Sete Cabritos (H3) e Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos (H4). A primeira história compõe a série Meus Primeiros Clássicos (2011), e as três últimas extraídas do livro de Wolf (2007), trazem fábulas conhecidas mundialmente, com belas ilustrações e cheias de riqueza de detalhes.

A nossa análise foi realizada com os dados da primeira versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, totalizando dez reescrituras dos alunos, sendo uma por dupla.

Esclarecemos que dois textos, entre os dez que analisamos aqui, constam na análise de Mendonça (2015).

O protocolo adotado para nossa pesquisa está focado nos métodos de investigação quantitativa. Analisamos o produto, isto é, os manuscritos produzidos pelos alunos e, como a coleta destes manuscritos foi realizada de forma colaborativa e em diáde, abordaremos em trechos específicos da análise alguns termos como “escrita colaborativa” e interação devido às circunstâncias em que os dados foram coletados.

- A análise

Esta parte do estudo será de cunho quantitativo e mostraremos através de nossos dados como essas funções são inerentes ao processo de escrita colaborativa e em diáde.

Abordaremos as considerações definidas por Fabre (2004) com relação às *funções* das rasuras, as quais a autora define em quatro operações, sendo: supressão, substituição, adição e deslocamento.

Em consideração as categorias definidas por Felipeto (2012, 2019) com relação à *tipologia* das rasuras encontradas: ortográficas-gráficas, semântica-textual, lexicais, sintáticas, pontuação e antecipação.

Foram analisados dez manuscritos dos quais buscamos registrar por classificação as tipologias das rasuras encontradas. Para isso, analisamos o texto de cada dupla individualmente e nos quadros e figuras que traremos mais adiante mostraremos de forma quantitativa esses dados.

Para melhor identificação e classificação das ocorrências, usamos os fragmentos transcritos de acordo com os textos das duplas analisadas destacando as marcas ou rasuras conforme suas especificações.

6 OS MANUSCRITOS: INCIDÊNCIA DAS RASURAS

Uma das características importantes dos processos de escritura em tempo real, estabelecido co-enunciativamente pelos alunos enquanto escrevem em pares um único texto, está no fato de haver um intenso processo de reformulação oral, o que torna o ambiente profícuo à produção de rasuras.

Como a rasura é considerada um fenômeno inerente ao processo de escritura, por marcar o momento de reflexão do aluno acerca do que está escrevendo, Grésillon (2007) enfatiza que ela deve ser observada em si mesma, com suas diversas formas, funções e lugares de inscrição para entender as razões das pausas e dos retornos na tentativa de melhorar o texto em curso.

Nas análises dos manuscritos escolares destacaremos, de forma analítica, as marcas das operações neles deixadas. Para fundamentarmos tal tarefa, adotaremos as bases definidas por estudiosos dessa área de pesquisa como Fabre (2002, 2004), Biasi (2010), Calil (2008, 2009, 2016), Felipeto (2008, 2012, 2019) e Zorzi (2008, 2009) que trazem relevantes reflexões e contribuições sobre o funcionamento da rasura, assim aplicaremos essas ideias em nossos exemplos para melhor compreensão da essência de cada rasura no contexto empregado. Isso é importante porque nossa investigação concentra-se nas rasuras com suas funções e tipologias.

6.1 A tipologia das rasuras nos manuscritos selecionados

Como dissemos na metodologia, nosso *corpus* é composto por dez produções envolvendo dez duplas de alunos e das produções iremos relacionar, a partir deste tópico, algumas observações pertinentes no tocante às incidências das rasuras ocorridas nos textos das duplas de alunos que escrevem colaborativamente um único texto. Adiantamos que várias ocorrências foram encontradas e estarão discriminadas nas transcrições dos trechos dos manuscritos analisados. Nas demonstrações de cada dupla, seguiremos apenas certa ordem demonstrativa: primeiro as rasuras ortográficas-gráficas; segundo as rasuras sintáticas seguidas das semânticas e as de pontuação e léxico e, por fim, mas não menos importante, apresentaremos as rasuras de antecipação, conforme as ocorrências encontradas em cada dupla. Todos os exemplos

foram retirados do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Utilizamos uma única versão de reescrita pelos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

A rasura sintática está ligada à estrutura da palavra e, nos exemplos que virão, percebemos quão importante é o emprego correto da sintaxe na estruturação das palavras numa frase. Por isso, os dados apresentados nesta análise reforçam o quanto é importante trabalhar com projetos de leitura e produção textual em salas de aulas. Como o gênero é da literatura infantil, abre-se um leque de múltiplas interpretações por parte da criança para desenvolvimento da oralidade e da escrita. Pois essa atividade requer do pesquisador um olhar mais atento às leituras e reescrituras dos alunos recém-alfabetizados, visto que esta fase de aprendizagem supõe maior desenvolvimento cognitivo das crianças, pois o texto remete a uma aproximação dialogal com o outro que compartilha a leitura e envolve a imaginação da criação, melhorando também o desempenho na escrita.

Desta etapa de reescritura percebemos que as incidências maiores aparecem nas rasuras ortográficas e isto nos faz ver que a possibilidade das ocorrências aconteçam porque dentre a demanda de conhecimentos que a criança precisa dominar para aprender a ler e a escrever, ela deve dominar também a ortografia.

Para melhor compreensão dos fenômenos ocorridos nos manuscritos escolares, mostraremos na sequência, as transcrições dos trechos das dez duplas com as devidas definições das rasuras de acordo com o manuscrito de cada dupla analisada e identificada.

Iniciamos, a partir desta página, as análises dos trechos das duplas com as transcrições diplomáticas para melhor entender o contexto escrito por cada díade.

6.1.1 Manuscrito da Dupla 1 - Emanuel e Isabelly (E/I).

O manuscrito da dupla pode ser encontrado no anexo A, na página 75 deste trabalho. A dupla faz um desenvolvimento longo do texto, apresentando cinco incidências de rasuras ortográfica-gráfica e uma de rasura de antecipação, conforme apresentamos abaixo:

Quadro 1 - Rasuras *ortográfica-gráfica*

- (l.1) era uma vez ~~z~~ uma menina [...]
 (l.7) e ae ela ~~des~~soubedeseu [...]
 (l.8) no caminho ela encom~~tr~~sou o lobo
 (l.17) [...] que boca tão grande e pra te ~~v~~comer
 (l.22) e sescomdero~~n~~u e casador [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho”- (E/I), ET&C - 2013.

Pôde-se observar no manuscrito que a rasura da letra “z”, na linha 1, ocorre pela tentativa de aproveitar o “s” escrito inicialmente. O aluno acrescenta o (traço) da letra como solução para transformar o “s” em “z”. Na linha 7, no verbo “desobedecer” o aluno troca o “e” por “i” efetuando a rasura gráfica. Na linha 8, para o verbo “encontrou” o aluno rasura o “r” por “s”. Na linha 17, inferimos que o aluno iria escrever o verbo “v” iniciando o verbo “comer”, porque ele o faz nas duas linhas anteriores para (orelhas grandes e nariz grande) ele usa o verbo “ver”. Já na linha 22, a palavra não está grafada corretamente de acordo com a norma culta, porém focamos a rasura que aparece no final da palavra “escondero~~n~~u” (esconderam), em que é grafado o “u” e sobreposto o “n”. O aluno segue o raciocínio de que a vovó e a Chapeuzinho haviam se escondido do lobo.

Quadro 2 - Rasura de antecipação

- (l. 2) [...]um serto dia ~~a de~~ **Chapeusinho**
 (l.3) a mãe de Chapeusinho vermelho [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho”- (E/I) ET&C - 2013.

No quadro 2, notamos que o aluno antecipou o trecho “a de Chapeusinho” na linha 2. Seguindo o raciocínio apresentado na linha 3, vemos que o substantivo próprio “Chapeusinho” foi antecipado ao nome “mãe”, ocorrendo com isso a rasura.

Importante pensar que o sistema da língua portuguesa apresenta como característica básica a correlação entre sons e letras, numa boa parte dos casos. Porém, existem outros tipos de relações entre letras e sons, segundo Zorzi (2008, p. 9), nas quais “não se observa tal estabilidade nas formas de grafar”, isto é, um mesmo

som pode corresponder a diversas letras ou a mesma letra pode estar representando diversos sons. É o caso de s, ss, c, ç entre outras. O “c” pode escrever o fonema /s/ e /k/, lembra o autor.

Quadro 3 - Rasura **semântica-textual**

- | |
|--|
| (l.13) [...] qui olho mas grande é pra |
| (l.14) te vér melho minha netinha mas vovó que orelha |
| (l.15) tão grande é pra te vér melhor minha netinha |
| (l.16) mas que nariz tão grande é pra te ver melhor minha |
| (l.17) netinha mas que boca tão grande e pra te ae omer |

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” - (E/I), ET&C - 2013.

No quadro 3, os trechos ente as linhas 13 e 17 do manuscrito não apresentam rasuras iniciais. Há uma rasura inicial somente na linha 17, “~~ae~~omer”. No entanto, precisamos considerar que o emprego dos termos “é pra te ver” (l.15), relacionando os órgãos: orelhas e nariz não se adequam ao sentido próprio das funções destes órgãos. Na tentativa de entender o emprego destes termos, buscamos uma reflexão em torno do sentido no semântico que, segundo Flores (2013, p. 142) é ampliada quando Benveniste faz uma diferença entre o sentido da frase e o sentido das palavras que compõem a frase: “O sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é o seu emprego (sempre na acepção semântica)” (PLG II: 231). O que Flores (2013) quer dizer com isso é que “o locutor parte da ideia, sempre particular, e agencia palavras que também têm, nesse emprego, um sentido particular”. Desse modo, entende-se que as frases escritas pelos alunos estão dentro do discurso em relação de sinonímia com a enunciação.

6.1.2 Manuscrito da dupla 2 – Athos e Brenda (A/B)

O manuscrito da dupla 2 encontra-se no anexo C, na página 77. No manuscrito dos alunos encontramos nove rasuras referentes à ortografia e duas de antecipação, como mostraremos abaixo:

Quadro 4 - Rasura ortográfica-gráfica

- (l.3) [...] para sua ~~V~~ovó vovó que estava doente
- (l.4) [...] mãe disse não ~~F~~fale com gente estranha [...]
- (l.6) [...] você vai ~~ce~~-se em-
- (l.7) ~~c~~ento com a beleza da natureza [...]
- (l.8) o lobo correndo chegou~~ul~~ [...]
- (l.9) au ~~em-guli~~ emguli [...] se disf~~ar~~eso.
- (l.19) [...] você ~~qeee~~
- (l.21) [...] tudo ao ~~casado~~ cassador
- (l.23) [...] na ~~berria~~ do lobo.

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” - (A/B), ET&C - 2013.

No quadro 4, nos trechos do manuscrito da dupla (A/B), observa-se que há duas rasuras do tipo gráficas: Uma ocorre na palavra “Vovó” (l.3) o primeiro “v” é grafado maiúsculo e é eliminada toda a palavra, na sequência se escreve com “v” minúsculo. Na linha 4, há correção simultânea do “f” da palavra “fale”. Segundo norma culta, esse emprego não condiz. Na linha 6, a rasura possivelmente ocorreu pela semelhança sonora /s/ de “c” e “s” em algumas palavras. Na palavra (encanto), a rasura surge no contexto, quando o lobo indica que a menina vá por outro caminho para (se encantar) com a natureza. Há semelhança entre letra e som nas palavras (chegou l.8), (que l.19), e a ocorrência em (disfarçou l.9) e (caçador). Recorremos à explicação de Zorzi (2008, p. 9) que esclarece que o som representado pela letra “s” pode representar diferentes sons. Na grafia de “casado” com “s” e “cassador” com “ss” só confirma a confusão para um aluno recém-alfabetizado em lidar com a complexa regra da escrita.

Em relação ao som que representa a letra “s”, a explicação (Idem, p. 9) sobre a semelhança de sons entre “ç”, “c” e “s”, “ss” em certas palavras chama-se de “correspondências múltiplas”. O uso das letras “m” e “n” no exemplo da linha 9 “~~em-gul~~ / emguli” representa a nasalização das vogais que as antecedem e podem ser consideradas como letras distintas que representam o mesmo som, por isso, os alunos confundem.

No manuscrito da dupla (A/B) encontramos duas rasuras de **antecipação**, como vemos a seguir no **quadro 5**:

Quadro 5 – Rasura de antecipação

(l.18) [...] ent~~er~~ou na casa

(l.22) barriga~~d~~ do lobo [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” - (A/B), ET&C - 2013.

No quadro 5, observa-se as ocorrências de antecipação nas linhas 18 e 22. No primeiro caso a vogal “o” vem antes da consoante “r”. No segundo, a consoante “d” é colada à palavra “barriga” essas situações vêm atreladas a citação de Felipeto (2008, p. 55) quando diz que “a sincronização, própria à escritura [...] não está completa”. Essa seria uma característica importante a ser considerada nos escritos de alunos recém-alfabetizados.

6.1.3 Manuscrito da dupla 3 - Yasmin e Kedson (Y/K)

O manuscrito de Yasmin e Kedson encontra-se no anexo E, na página 79. Essa dupla apresentou seis rasuras relacionadas às questões ortográficas e uma rasura de questão sintática. Essas rasuras são exemplificadas nos quadros de 6 a 8.

Quadro 6 - Rasuras ortográficas-gráficas

(l.4) [...] manda dosis [...]

(l.6) [...] tem mais ~~fo~~ flores

(l.8) [...] e chegou na ~~casa~~-~~cassa~~

(l.18) [...] bariga cheia e ~~caiu~~ caiu na cama

(l.21) [...] cortou a bariga i ~~enr~~

(l.22) encheu a ~~baria~~ [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” - (Y/K), ET&C - 2013.

Na linha 4, cabe esclarecer que o “i” e o “e” têm sons idênticos em inúmeras palavras do português brasileiro. Para a ocorrência da palavra “casa” o erro envolve o fonema /s/ que pode ser representado também por outras letras como **s**, **ss**, **c**, **ç** e, nesse caso, o **s** corresponde pela fonema /z/(casa). No que diz respeito à linha 21, a rasura foi eliminada e a palavra é grafada de forma correta na linha 22.

No **quadro 7**, destacamos uma rasura **sintática** encontrada no manuscrito da dupla (Y/K):

Quadro 7 – Rasura sintática

(l.9) ~~de~~ casa da vó de Chapeuzinho Vermelho e bateu na

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” - (Y/K), ET&C - 2013.

Na rasura da linha 9, vemos que a substituição se fez necessária para haver a concordância com a expressão “casa da vó”, ficando o termo coerente com as normas aceitas gramaticalmente.

Biasi (2010, p. 73) comenta que na substituição “a inscrição de um seguimento substitutivo ao segmento barrado [...] não faz mais parte do apagamento, mas constitui em si mesma uma espécie de acréscimo”.

No quadro 8, há uma rasura **semântica-textual**, no manuscrito da dupla (Y/K):

Quadro 8 – Rasura semântica-textual

(l.1) ~~Era uma vez A chapeuzinho vermelho a~~

(l.2) Era uma vez chapeuzinho vermelho qui

(l.3) morava no Bosqui a sua vó estava doente e

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” - (Y/K), ET&C - 2013.

A dupla rasura a linha 1 por completo e reescreve na linha 2 sem o artigo “a”. O artigo “a” está referenciando a mãe da menina, pois ela é citada na linha abaixo. Na linha 2, há o acréscimo de “qui” e a referência da “mãe” em complementação “que morava no Bosqui”. Essa informação aparece na linha 3. Interpretamos, portanto, que a rasura ocorre na tentativa de maiores esclarecimentos quanto a quem era a Chapeuzinho e onde ela morava.

6.1.4 Manuscrito da dupla 4 – Sâmia e Everton (S/E)

O manuscrito da dupla 4 pode ser encontrado no anexo G, na página 81 com os fragmentos destacados abaixo. Esse manuscrito apresenta sete rasuras de questões ortográficas, uma rasura semântica e duas rasuras de antecipação. No quadro 9 apresentamos as rasuras ortográficas.

Quadro 9 - Rasuras ortográficas

(l.10) de flores enquato isso [...]
(l.11) so eu cassoua neta Chapeuzinho [...]
(l.13) caio nio some o [...]
(l.19) boto muitas pedras as
(l.21) depois caei u
(l.21) aq u ela couisa

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (S/E), ET&C - 2013.

Na linha 10, observamos que a vogal “e” foi rasurada, mas permanece igual, bem como a consoante “t” não há substituição e a escrita da palavra “enquanto” não é afetada. Já a rasura da linha 11 foi suprimida, como podemos notar. Na linha 13, o aluno escreve a palavra “somo” rasurando a traço do “m” colocando “o” para (sono). A escrita de “m” reafirma a falta de domínio com a escrita e o emprego do m ou n. A rasura da (l.21) ocorre em três palavras, sendo elas: “caiu”, “aquela” e “coisa”. Na primeira a rasura parece estar ligada ao tempo de conjugação do verbo, isto é, a dupla escreve o verbo no presente e o corrige para o pretérito para adequar a narração; no caso, “aquela” ocorre a duplicação da consoante “q” e em “coisa” parece que a pronúncia /u/ e a existência da palavra “causa” parecem influenciar o surgimento da rasura.

O **quadro 10** apresenta uma rasura do tipo **sintática**, encontrada no manuscrito da dupla (S/E):

Quadro 10 – Rasura sintática

(l.15) o casado diss hara que o caesado disse há faz

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (S/E), ET&C - 2013.

No exemplo, acima, pode-se observar que a estrutura inicial da frase é alterada para que a mensagem seja entendida. O discurso permanece na forma direta, mas os termos são ajustados, por isso, a expressão “**hara que**” é expressa pelos alunos como forma de satisfação do caçador. Porém, logo é substituída por: “**há faz**”, como melhor expressão que o caçador poderia usar para representar o tempo que o caçador aguardava o lobo.

No quadro 11, apresentamos duas rasuras **semânticas** encontradas no manuscrito da dupla (S/E):

Quadro 11 – Rasuras **semânticas**

- | |
|--|
| l.1 ere uma veis uma menina estava a ada
l.2 ere uma ves uma linda menina estava andando |
|--|

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (S/E), ET&C - 2013.

As rasuras semânticas acontecem quando há mudança de termo alterando o sentido da mensagem do texto. No caso do exemplo da dupla (S/E), o acréscimo da palavra “linda” chamou atenção por se tratar de uma possível reflexão, já que a menina era “linda” uma característica importante a se destacar no texto.

No quadro 12, encontramos também duas rasuras do tipo **antecipação**:

Quadro 12 – Rasuras de **antecipação**

- | |
|--|
| (l.10) [...] o lobo edes fasos [...]
(l.17) [...] ca sado o lobo engulio
(l.20) [...] quando se le se levanto |
|--|

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (S/E), ET&C - 2013.

A rasura de antecipação acontece pela sincronização do pensamento não acompanhar a verbalização da palavra internalizada, antecipando assim o grafema, a sílaba etc. Essa ocorrência tem maior frequência no texto de escritores novatos.

Na linha 10, a letra “e” é antecipada e logo após é escrito o “d”. Na linha 20, o “s” do termo “se” foi antecipado no pronome “ele”.

As ocorrências aparecem nos textos mesmo os alunos tendo eliminado, como nos exemplos “casado”, “cassador” etc. O termo reaparece mais adiante apresentando, geralmente, a mesma grafia, nesse caso, podemos justificar que o erro esteja ligado não somente à forma, conforme Zorzi (2009), mas a origem da palavra quando tem que decidir se a escrita é com “ç” ou “ss”.

6.1.5 Manuscrito da dupla 5 – Mateus e Marcus (M/M)

O manuscrito desta dupla está no anexo I, na página 83, e nele pode-se encontrar tanto as rasuras do tipo ortográficas, como também as rasuras sintáticas, semânticas e de antecipação. Veremos os exemplos a seguir:

O quadro 13 mostra as vinte e sete rasuras ortográficas encontradas no manuscrito da dupla (M/M):

Quadro 13 – Rasuras ortográficas

Nome próprio: Araú o jo
(l.1) e Era uma vez Chapeuzinho vermele vermelho
(l.2) [...] uma linda seesta de
(l.3) do ee -ses para a vó dela [...]
(l.5) caminho da flo resta pegas r flores
(l.6) [...] vovó ie ele modol
(l.7) [...] net ian ha [...]
(l.10) olhos grandes é pra para te en h ergar en chegar melhor
(l.13) chapel chapeuzinho [...]
(l.14) [...] lobo ron ec ando
(l.15) [...] eu vou l olhar [...]
(l.16) [...] chapel uz inho [...]
(l.17) [...] erse lobo co/e ngolio [...]
(l.18) abril a barriga [...] ees respirando
(l.19) [...] ele le van tou l
(l.20) ele senti ul
(l.21) [...] a nv vovó e
(l.22) a Chapeuzin chapeuzinho vermelho é a nv vovó e
(l.23) chalpel -chapeu sz inho vermelho vive sr ão felizes es pam ra

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/M), ET&C - 2013.

A primeira rasura ortográfica da dupla está no sobrenome “Araújo” de um dos alunos. Ele escreve um “g” e por cima o “j”, isso possivelmente ocorreu pela proximidade fonológica das consoantes e ainda pela falta do conhecimento da regra que dita a escrita correta quanto ao emprego de uma ou outra. Na (l.1), temos uma rasura gráfica na escrita de “e” vogal minúscula iniciando a frase. Na mesma linha, a palavra “vermelho” sofre a falta do dígrafo, mas é reescrita corretamente.

Percebemos que algumas rasuras ocorreram devido à troca das consoantes “c” pela consoante “s” e/ou o inverso, como nos exemplos na (l.2) “seesta”, na (l.3) “do ee ses” e na (l.10) “en**h**sergar”. Nos dois primeiros casos, supomos que as ocorrências

aconteceram pela proximidade sonora /s/ entre as consoantes e no terceiro pela dúvida quanto à escrita, se a palavra é grafada com “c” ou “s”.

Na (l.6), ocorreu uma rasura na escrita de (i/e), acreditamos que a ocorrência se deu devido à pronúncia ser idêntica em várias situações, inclusive quando (e) é usado como conectivo de ligação. Já nas linhas 13, 15, 16, 19, 20 e 23, as ocorrências acontecem pela troca do “u” por “l”, acreditamos que por uma questão fonológica. Nos exemplos das linhas (21) e (22) a escrita de “n” na primeira sílaba da palavra “vovó” remete à escrita cursiva do “v” que parece com o “n”. Por fim, na (l.23) ocorreu a troca do “u” pelo “l” em “Chapeuzinho”, sendo corrigida. Na mesma palavra ocorreu a escrita de “s” antecedendo o “z”, o que foi retificado ainda no percurso da escrita. Outras ocorrências como em “felizes”, o aluno rasura o “e” sobrescrito ao “s” e por fim, a inserção de “m” após a primeira sílaba da palavra “para” deve ter ligação com a regra de que antes de “p” e “b” deve-se escrever “m”.

No quadro 14, vemos duas rasuras sintáticas encontradas no manuscrito da dupla (M/M).

Quadro 14 – Rasuras sintáticas

(l.6) [...] casa do a vovó
(l.11) praque é ses sas orelhas grandes [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/M), ET&C - 2013.

O exemplo da linha 6 representa a falta de concordância de preposição, o aluno rasura (do) para acrescentar (da) concordando em gênero e número com o substantivo “vovó”.

Essa reflexão corrobora com a citação de Felipeto (2008, p. 53) quanto a “substituir um elemento por outro é suprimir o primeiro desses elementos, enquanto que o segundo é acrescentado e colocado no lugar do primeiro”, colocando, “em relação de equivalência [...] dois termos ou mais em um mesmo paradigma”.

Na linha 11, observamos que no emprego de “ses”, os alunos escrevem inicialmente o termo “~~ses~~” para representar o pronome (essas), em seguida percebem que “ses” não concordará com o substantivo “orelhas” e fazem alteração para “sas” escrito na sequência para coerência. O termo “floresta” foi antecipado, pois a intenção

da díade era explicar antes que não era para ir “pelos cantos perigosos” daquele lugar – a floresta.

Para Felipeto (2008) a sintaxe nos apresenta algumas relações formais que interligam os termos de uma frase, como as relações de concordância, de subordinação e de ordem que desempenham papel importante para a compreensão de sentido.

No quadro 15, mostramos duas rasuras do tipo semântica encontrada também, no manuscrito da dupla (M/M):

Quadro 15 – Rasuras **semânticas**

(l.11) [...] orelhas grandes é para te a banar escutar melhor
(l.17) [...] lobo co engolio [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/M), ET&C - 2013.

Notamos, na linha 11, que o emprego da expressão “abandar” está relacionado ao significado de uma expressão conhecida em nosso Estado como “orelhas de abano”, o que indica, neste caso, que a pessoa tem as orelhas grandes e afastadas da cabeça.

Focamos no emprego da expressão “a banar” remetendo ao que os alunos trazem do conhecimento de orelhas grandes, no entanto, os alunos substituem o termo “abandar” pelo termo “escutar” que está relacionado ao sentido coerente da função da audição que é a de escutar, portanto, toma-se pelo sentido, que o órgão orelha está ligado à função de ouvir, logo os alunos eliminam e acrescentam a palavra o termo “escutar melhor”.

Para Felipeto (2012, p. 109), “o aspecto semântico envolve a discussão sobre o valor que um termo ganha em contexto específico”. Por isso a semântica, dentro do contexto linguístico, é o meio para se estudar o significado.

No quadro 16, encontramos uma rasura de antecipação no manuscrito da dupla (M/M):

Quadro 16 – Rasura de **antecipação**

(l.22) Chapeuzinho vermelho e a cha vovó e

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/M), ET&C - 2013.

No exemplo acima, os alunos escrevem a primeira sílaba “cha” do substantivo “Chapeuzinho” antecipado ao nome “vovó”. No manuscrito, vemos com clareza que o aluno escreve “chapeuzinho” após o substantivo vovó, o que só afirma que houve a rasura, pois a posição da palavra não estava adequada antes.

6.1.6 Manuscrito da dupla 6 – Laislla e Luiz Fernando (L/L)

O manuscrito desta dupla está no anexo K, na página 85. Nele, encontramos algumas rasuras do tipo ortográfica-gráfica, sintáticas, semântica-textual, de antecipação e também pontuação-léxico como veremos abaixo.

O quadro 17 traz vinte e seis rasuras do tipo ortográfica-gráfica do manuscrito da dupla (L//L):

Quadro 17 – Rasuras ortográficas-gráficas

Título: Chapeuzinho vemeelho

(l.1) eEra uma ves chapeuzinho vemeh-vemelho rugar

(l.2) levar uma seta sexta de

(l.3) [...] mãe dise disse

(l.4) gu que não [...] Os os

(l.8) não emficol com medo [...]

(l.9) nunca tinha vistar visto [...]

(l.15) abrio abril a porta e lobo estava desfase desfasado de

(l.16) vovó a Chapeupeuzinho vemelho Chapeuzinho vemenho

(l.17) [...] gue olhos gondre grendem gemde gremde

(l.18) [...] ti ver melho [...]

(l.20) tem-e tem ê pra ti come [...] core coreu

(l.24) [...] soeno [...] o vemlho

(l.25) casador que Pasou

(l.26) [...] e roco [...] dna casa da

(l.28) d sair [...] casa-co bariga

(l.29) do f lobo [...]

(l.30) [...] lor lobo

(l.31) e o lobo acodeu-a-e acodou e caiu.

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (L/L), ET&C - 2013.

O título do conto apresenta rasura em relação ao uso do dígrafo “lh” em que o aluno registra “c” no lugar do “l” (lh). No início do parágrafo, o aluno escreve o [e]

minúsculo e corrige na sequência. A percepção do erro e a correção simultânea podem estar atreladas às próprias regras do ensino – de que começo de frase usa-se letra maiúscula. Na palavra “ves” ocorreu a rasura no “s”, mas não houve a substituição da consoante. A palavra ~~vemeh~~ é reescrita com a grafia de “lh” correta e o termo “rusar” foi eliminado. Na (l.2), a palavra “seta” foi substituída por “sexta” na tentativa de acerto, mas o erro persistiu. Na (l.3), o verbo (dizer) conjugado em terceira pessoa do singular aparece com um “s” e foi corrigido. Na (l.4), o “gu” é escrito com intenção de “qu” da preposição (que). Na (l.8), houve a retirada de “-em” no verbo “ficol”, mas não houve correção da escrita – o “L” final permaneceu. Na (l.9), foi corrigido o verbo (ver) empregado incorretamente. Na (l.17), a palavra “grande” é repetida quatro vezes, talvez esse fato tenha ocorrido por essa palavra vir posteriormente aos termos “olhos”, “orelhas”, “nariz” e “boca” repetindo-as na história. O fato de a palavra ser repetida várias vezes seguidas não demonstra correção ortográfica, ao contrário, a escrita se dá de diversas formas. Esse fenômeno de repetição de forma linear ocorre unicamente nesta palavra e dupla (L/L). A rasura em “tem” e “core”, na (l. 20), não alteram a coesão do texto.

Na (l.24), o “c” rasurado em (sono) foi eliminado; na (l.25), o “p” foi rasurado mas não ocorreu o acréscimo do dígrafo na palavra; nas (l. 28 e 29), os termos foram eliminados sem substituição. Na (l.31), a rasura em ~~aeedeu~~ justifica a correção do verbo no pretérito perfeito “acordou”.

Muitas das ocorrências, dentre elas, as trocas de “u” por “l”, “o” por “u” e “c” por “s”, por exemplo, aparecem como “representações múltiplas” (ZORZI, 2009, p. 415), o que indica que “o sistema da escrita alfabética apresenta como característica básica uma correspondência entre sons e letras” e isto ocasiona complexidade para alunos das séries iniciais, principalmente, em compreenderem e dominarem as regras ortográficas.

No quadro 18, demonstramos uma rasura do tipo sintática encontrada no manuscrito da dupla (L/L):

Quadro 18 – Rasura sintática

(l.11) [...] tinha ido pelo caminhos mais-peto
--

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (L/L), ET&C - 2013

Aqui notamos que os alunos acrescentam “s” para o substantivo “caminho”, mas rasuram eliminando-o por ele tornar a palavra pluralizada, não condizendo com a preposição (pelo) no singular. Notamos que os alunos fazem uma reflexão sobre essa ocorrência demonstrando conhecimento da concordância.

No quadro 19, demonstramos seis rasuras de antecipação encontradas no manuscrito da dupla (L/L):

Quadro 19 – Rasuras de antecipação

(l.3) comida para sua ~~va~~ avó [...]
 (l.12) [...] ~~disese~~ [...]
 (l.14) e devorou a vovó ~~e o lobo~~ e a Chapeuzinho
 → (l.15) abril a pota e o lobo estava [...]
 (l.18) ~~vocêm~~ tem [...]
 (l.23) [...] ~~e o lobo e o~~
 →(l.24) [...] o lobo ce deitou
 (l.26) [...] emtro ~~da~~ casa da (vovó)

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (L/L), ET&C - 2013

Em todos os exemplos citados aparecem ocorrências de antecipação seja de uma letra, uma sílaba ou a palavra completa e com a intenção de esclarecimento.

No fragmento acima, na linha 14, temos o exemplo “**e o lobo**” que foi rasurado e deslocamento configurando uma antecipação, pois ele aparece na linha 15 dando coerência ao enunciado. Um termo semelhante é o da linha 23, em que o termo é rasurado e retomado na linha 24 para uma melhor coerência. Já nas linhas 3, 12, 18 e 26, há antecipação de letras e sílabas, não afetando a coerência dos termos.

Encontramos também ocorrências da rasura semântica-textual nos trechos do quadro 20.

Quadro 20 – Rasura semântica-textual

(l.4) que não era para ir pelo ~~floresta~~ ~~Os-os comtos~~
 →(l.5) camtos perigosos da floresta [...]
 (l.19) e pra ~~tir~~ ~~ver~~ ~~ti~~ ~~an~~ abana melho

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (L/L), ET&C - 2013

Na linha (4), ocorre a substituição do termo “floresta” por “camtos”. Nessa passagem do texto, a mãe pede que a menina tenha cuidado ao atravessar o bosque e

que ela evite o caminho da floresta. Pode-se interpretar aqui que a “floresta” poderia esconder muitos perigos e também devido à 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” (SOUZA, 2017, p. 64). Mas quando o aluno insere que a menina “não deve ir pelos cantos perigosos da floresta”, outra interpretação seria que alguns lugares da floresta apresentam perigo, não seria toda a floresta.

Já no trecho “que mão grande você tem”, o termo “ti ver” (l.19) é empregado para complementar a resposta do lobo para a chapeuzinho (na linha 18), ele diz: “e pra ~~ti-ver~~ ti ~~an~~ abana melho”. Essa substituição deixa clara a troca de sentido. Em outro contexto, a mão poderia servir para “abandar” como se faz quando se sente calor, por exemplo. Mas “abandar” não cabe neste contexto do conto visto que o propósito da “mão do lobo” seria para “pegar ou segurar” a Chapeuzinho.

Encontramos também no manuscrito desta dupla 7 duas rasuras de pontuação e léxico.

No quadro 21, temos duas ocorrências interpretadas como rasuras de pontuação pela localização de tais sinais no contexto.

Quadro 21 – Rasura de pontuação e léxico

(l.28) saiu e comtou. o casador viu .a bariga

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (L/L), ET&C - 2013

Observamos, na linha 28, a inserção de dois pontos: um ao final da palavra “contou” e outro antes do artigo “a” da expressão “a barriga”. Nas linhas 25 e 26 diz que “o caçador passou perto da casa da vovó e ouviu o ronco de lobo e entrou na casa e viu o lobo”. A menina “saiu” de onde estava escondida “e contou” ao caçador o que estava acontecendo. O que nos leva a deduzir, acompanhando o texto é, que o primeiro ponto seria um fechamento da ideia e, o segundo ponto acompanha a informação: “o caçador viu a barriga do lobo e tirou a vovó”. Por isso, o ponto teria sido usado de maneira inadequada.

6.1.7 Manuscrito da dupla 7– Kerollen e Gabriel (K/G)

O manuscrito da dupla pode ser encontrado no anexo M, na página 87.

Encontramos, nesse manuscrito, rasuras do tipo ortográfica-gráfica e de antecipação.

No quadro 22, mostramos dezoito exemplos de rasuras ortográficas-gráficas, produzidas pela dupla:

Quadro 22 – Rasura ortográfica-gráfica

- (l.1) era uma ~~v~~eez [...]
 (l.3) ~~v~~óve vovó [...]
 (l.4) ~~a~~ A mamãe da ~~a~~Capeuzinho [...]
 (l.5) ~~chapeu~~zinho [...] se ~~ces~~ta e ~~e~~sexta
 (l.8) ela tava ~~tãe~~ tão [...]
 (l.13) [...] e ~~u~~o lobo si vestio
 (l.14) [...] a ~~cn~~hapeuzinho [...]
 (l.16) e disse~~e~~ que [...] ~~disse~~ disse
 (l.17) para te ~~em~~ encherça [...] ~~querido~~r
 (l.18) [...] para te ~~em~~-ovir
 (l.19) [...] ~~fb~~oca [...]
 (l.20) [...] ~~cos~~reu e ~~se~~ ~~escom~~deu -correu
 (l.21) e se escondeu ~~ei~~ [...] e ~~oe~~le ele
 (l.22) [...] ov~~u~~io [...]
 (l.24) [...] ~~sc~~asado [...]
 (l.25) [...] vive~~a~~ [...]
 (l.26) [...] ~~ei~~ncheu [...] ~~cu~~estorou
 (l.28) e ~~ele~~a [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (K/G), ET&C - 2013

No exemplo da (l.1), ocorre a troca de vogal “e” por “o” na palavra (vez), talvez por ecoar no pensamento a palavra (voz – da mãe ou do lobo). Na (l.2), o sinal gráfico é colocado na primeira sílaba da palavra “vovó”, sendo corrigida imediatamente. Na linha 4, a letra “a” minúscula inicia a frase, e a correção é efetuada pelo “A” maiúsculo. Na (l.5), há uma rasura na letra “p” de ‘Chapeuzinho’ e na mesma linha aparece a rasura na grafia de (cesta), sendo escrita por sílaba inicial “se”, depois com “c”, mas a rasura permanece. Na linha 8, a troca de ~~tãe~~ para correção “tão” parece estar ligada à confusão entre as terminações “am/ão”. Já os exemplos das linhas (13), (21) e (22) têm apoio na oralidade, pois a pronúncia se assemelha. Na linha 14, há uma inversão de “ch” por “cn” na palavra “Chapeuzinho”.

Nas linhas (17) e (18), o emprego de “em” para (enxergar) e “em ovir” para (ouvir) assim como “escomdeu”, na (l.20), estão atreladas à explicação de

representações múltiplas, visto que “m” e “n” antes de consoantes têm a mesma pronúncia. Na linha (24), encontramos a troca de “s” por “c” considerando a representação múltipla. Na linha (26), a pronúncia de “encheu” e “costurou” pode estar ligada ao apoio na oralidade. O outro, na (l.28), é ajustado o “e” para concordância do pronome “ele” referente ao lobo.

As ocorrências registradas por esta dupla e pelas demais podem ser interpretadas do ponto de vista de que “a leitura e a escrita envolvem o uso de estratégias fonológicas e ortográficas” (ZORZI, 2009, p. 407), por isso a dificuldade de domínio por parte dos alunos iniciantes.

No quadro 23, encontramos cinco rasuras de antecipação no manuscrito da dupla (K/G):

Quadro 23 – Rasuras de antecipação

(l.5) [...] d sexta // (l.6) <u>de</u> doces [...] (l.10) aquele qau caminho <u>que</u> [...] (l.19) [...] gar ande [...] (l.21) [...] d caio e <u>d</u> ormio (l.28) [...] sempere
--

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (K/G), ET&C – 2013.

Nesses exemplos de antecipação, percebemos que, na linha 5, a letra “d” antecipa a preposição “de” da linha 6; na linha 10, na expressão “qua” nota-se que o aluno antecipa a preposição “que” e quando escreve “qa” se mistura a pronúncia da sílaba “ca-“ de “caminho”. Na linha 19, a vogal “a” é antecipada ao “r”; na linha 21, o “d” vem antes da palavra “dormio” e é rasurado e, na linha 28, na palavra (sempre) o “e” da última sílaba vem no local errado ocasionando a rasura. Os exemplos citados vêm remeter a teoria de Fabre (1986), citada por Felipeto (2008, p. 55), reforçando que “[...] a sincronização própria à escritura, da motricidade da mão e da verbalização estão em projeto, não está completa”.

6.1.8 Manuscrito da dupla 8 – Isaac e Isabella (I/I)

O manuscrito da dupla pode ser encontrado no anexo O, na página 89, e nele encontramos tanto rasuras ortográficas como rasuras semânticas.

No quadro 24, vemos as rasuras do tipo ortográficas encontradas no manuscrito da dupla 8:

Quadro 24 – Rasuras ortográficas

(l.6) [...] que i-boca [...]
(l.8) [...] C haPelsine h o-vermelho.

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (l/l), ET&C – 2013.

Na linha (6), o “e” é substituído por “i”. Nesse caso tem apoio na oralidade por “e” ser pronunciado como “i” em nossa região ao menos. Na linha (8), o “c” do substantivo “Chapeuzinho” é escrito minúsculo.

O quadro 25, apresenta um trecho com rasuras ligadas à semântica-textual encontradas no manuscrito da dupla (l/l):

Quadro 25 – Rasuras semântica-textual

(l.1) Era uma vez chapeuzinho vermelho ganhou um chapel vermelho ela
(l.2) gan. Era uma vez cha Pelsin h o vermelho ela morava lá no bosque

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (l/l), ET&C – 2013.

Nesta passagem do texto, observamos que a anulação de todo o trecho da linha 1 não acontece por acaso. Há uma necessidade em justificar que a menina da história “ganhou um chapéu vermelho”. Essa informação fundamenta a origem do nome “chapeuzinho vermelho”. Na linha 2, o termo volta incompleto, no entanto, ocorre o acréscimo de uma informação nova: “ela morava lá no bosque”. Aqui notamos que os alunos se preocuparam em deixar a informação de que a personagem morava no bosque e isto pode remeter ao leitor a pensar que o local propicia mudanças climáticas e, por isso, a personagem usa o “chapeu” como proteção dessas eventuais mudanças de temperatura.

6.1.9 Manuscrito da dupla 9 – Maria Gabrielly e Gabriel Antônio (M/G)

O manuscrito da dupla pode ser encontrado no anexo P, na página 90. Nele encontramos algumas rasuras ortográficas e outras rasuras de antecipação.

No quadro 26, encontramos dez rasuras ortográficas no manuscrito da dupla (M/G):

Quadro 26 – Rasuras ortográficas

- | |
|---|
| (l.1) e Era uma vez [...] |
| (l.2) [...] s Cesta de doces para |
| (l.4) [...] lobo mal vilu a cesta [...] |
| (l.9) [...] para tiver ti ver melhor [...] |
| (l.10) [...] essa bo ca |
| (l.12) [...] roncou muito |
| (l.13) [...] o lobo o e falou te achei a muitos [...] |
| (l.15) abriu a ba reija do lobo [...] |

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/G), ET&C – 2013.

Inicialmente, na linha (1), a palavra é iniciada por letra “e” minúscula e corrigida. Na linha 2, o “s” é escrito e substituído pelo “c” na palavra “cesta”. O verbo “ver”, na linha 4, é conjugado no tempo pretérito, mas o aluno escreve “i” e logo substitui por “u”. Outra troca semelhante pelo som é o da linha 13 na palavra “lobo”, a pronúncia de “bo” confunde com “bu”, levando ao equívoco entre “u”, “o” como vemos em “lobo”. Na linha 9, a expressão “para te ver” foi escrita inicialmente junta e na sequência corrigida, embora não esteja na forma correta. Na linha 10, a rasura vem na sílaba “bo” em que é escrita com “u” e sobreposto o “o”. Já no exemplo da linha 13 é escrito duas letras “o” e ainda, na linha 13, há rasura na letra “i” assim como na linha 12, ambas na palavra “muito”. Aqui a rasura se dá pela ligação com a oralidade e vemos que “a leitura e a escrita envolvem o uso de estratégias fonológicas e ortográficas” (ZORZI, 2009, p. 407). Já na linha 15, a rasura ocorre pela troca da letra “j” por “g”.

No quadro 27, temos três rasuras de antecipação que foram encontradas no manuscrito da dupla (M/G):

Quadro 27 – Rasuras de antecipação

Nome próprio: ~~at~~ antônio
 (l.7) ~~Ea~~ a Chapeuzinho Vermelho [...]
 (l.14) e ~~abrie~~ Chapeuzinho Vermelho [...]
 →(l.15) abrio a bariga [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/G), ET&C – 2013.

Percebe-se que o aluno efetua a rasura no seu segundo nome, antecipando a letra “t” ao “n” antes e corrige escrevendo “Antônio”. Na linha 7, o artigo “a” que antecede o substantivo “Chapeuzinho” vem antes de “E” que introduz a frase. Na linha 14, a palavra “abrio” foi antecipada ao contexto, por isso, foi rasurada. Ela volta na linha 15, para dar sentido ao enunciado, pois trata-se do caçador que (abriu) a barriga do lobo.

Para Mendonça (2015), as ocorrências de antecipação observadas nos manuscritos de escritores iniciantes, justica-se pela “motricidade assíncrona com a palavra internalizada”, em referência a afirmação de Fabre (1986) quanto “a sincronização, própria à escritura, [...] não está completa”. Vemos que mais duplas apresentam essa ocorrência, sendo peculiar a essa faixa etária de escolarização.

6.1.10 Manuscrito da dupla 10 – Mabyson/José Gabriel (M/JG)

Pode-se encontrar o manuscrito da dupla (M/JG) no anexo Q, na página 91. Encontramos, nesse manuscrito, rasura do tipo ortográfica, sintática, de pontuação e semântica também.

No quadro 28, encontramos onze rasuras do tipo ortográfica, no manuscrito da dupla (M/JG):

Quadro 28 – Rasuras ortográficas

(l.1) [...] ~~bobom~~ bombom
 (l.2) [...] ~~no~~ chapeuzinho vermelhon ~~dies~~
 (l.4) [...] da ~~vonvó~~ [...]
 (l.6) [...] correle [...]
 (l.7) [...] inculil ~~e~~ [...]

(l.8) [...] e ~~tam~~ tão grande [...]
 (l.9) [...] pra ~~tivesr~~ [...]
 (l.10) [...] correu~~l~~ atrás da chapeuzinho
 (l.12) [...] ouviel o lobo [...]
 (l.15) estava ~~leprat~~-lepralcurando
 (l.19) [...] eu a ~~per~~ predi a lição

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/JG), ET&C – 2013.

Há um estranhamento quanto à escrita de “bobom” (l.1). A criança percebe e, simultaneamente, faz a correção, segundo as regras da norma culta - antes de “p” e “b” se escreve “m” - a qual ela está aprendendo. Na (l.2), ocorreu a supressão dos termos “no” e “dies” e a sobreposição do “n” ao “o” da última sílaba do nome “vermelho”. Essa rasura parece estar ligada a uma questão fonológica. Na linha 4, a palavra “vovó” (vovó) tem um “n” antes de “v”, o que parece ser um equívoco no curso da escrita, já que o “v” na forma cursiva inicialmente tem um traço parecido com “n”. No manuscrito percebe-se que a consoante “v” foi sobreposta a vogal “a”.

Na (l.8), a escrita de “tam” e logo a correção “tão” se dá por uma questão fonológica, no caso, devido à nasalização. A expressão “te ver”, na (l.9), é escrita junta – o que não condiz com a norma culta, mas a rasura aparece na letra “r” que tem “s” sobreposto. Nas linhas 6, 10 e 12, as ocorrências são no emprego de “l” no lugar de “u”. A troca está ligada a questão da pronúncia. Na (l.15), a rasura está na primeira tentativa de escrita da palavra “procurando”. Por fim, na (l.19), a expressão “aprendi” é grafada separadamente. Tomando como base esse último exemplo, vemos que a rasura não está necessariamente ligada à correção ou melhoramento do texto.

No quadro 29, temos uma rasura do tipo sintática encontrada no manuscrito da dupla (M/JG):

Quadro 29 – Rasuras sintática

(l.3) eu lobo perguntou oque ~~ela ea levando~~-você estava levando

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/JG), ET&C – 2013.

No exemplo da linha 3, o trecho: “e o lobo perguntou o que ~~ela ia levando~~ você estava levando” apresenta a mudança da 3ª pessoa do singular (ela) pelo emprego da

2ª pessoa do singular (você); a substituição configura uma adequação estrutural do emprego dos pronomes na frase. A forma direta (você) foi utilizada para transmitir melhor o diálogo entre as personagens frisando a fala do lobo que nesse caso, pergunta para Chapeuzinho: “o que você está levando?” e pode-se observar no manuscrito uma sequência desse diálogo entre os personagens.

O quadro 30 traz duas rasuras do tipo pontuação e léxico encontradas no manuscrito da dupla (M/JG):

Quadro 30 – Rasuras de pontuação e léxico

(l.1) .a mãe de Chapeuzinho [...]
(l.10) tão grande pra tidevorae o lobo correl [...]

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/JG), ET&C – 2013.

Na linha 1, a marcação parece ter sido proposital para a iniciação de parágrafo, pois há um espaço em branco antes do ponto (.). Já na linha 10, o emprego do ponto indica uma pausa como um fechamento de ideia. O ponto vem no final do verbo (devorar), suprimindo o “a” e o “r” da última sílaba. Na sequência, o aluno escreve “ae o lobo [...]” (aí o lobo) dando continuidade a outra ideia. Diante desse exemplo, vemos a intencionalidade do escritor em terminar a ideia de que o lobo iria “devorar” a Chapeuzinho Vermelho, por isso, acreditamos que o escrevente coloca a pontuação que compreendemos como um ponto final ao tempo que suprime a vogal “a” e o “r” que completaria o verbo (devorar) na forma do infinitivo. Apesar de não está grafada corretamente, parece que houve uma reflexão, nesse caso, para o emprego da pontuação.

Esse tipo de ocorrência chama a nossa atenção por ser um caso inusitado, visto que não se tem dados nos demais textos analisados desse emprego de pontuação no início do texto. Diferentemente do exemplo anterior, embora seja da mesma dupla, a ocorrência do ponto final vem no final da palavra.

Outro termo destacado do manuscrito desta dupla que achamos pertinente trazer para uma reflexão aqui, está explícito no quadro:

O quadro 31 representa um exemplo de rasura do tipo semântica encontrada no manuscrito da dupla (M/JG):

Quadro 31 – Rasuras semânticas

(l.14) para ver dar uma olhadinha ai ele viu o lobo [...]
(l.08) [...] orelhas ta m grandes pra tiabana

Fonte: Conto “Chapeuzinho Vermelho” (M/JG), ET&C – 2013.

É interessante observarmos esse trecho da linha 14, pois, possivelmente, o verbo “ver” estaria no sentido denotativo, por isso é substituído pela expressão “dar uma olhadinha” porque tratava-se do que (ainda) não tinha sido comprovado, ou seja, o caçador não sabia ao certo quem estava “roncando na casa”. Essa hipótese é embasada pelas informações da linha 13 “não confio que era a vovó ai [...] disse vou entrar”. Na sequência da linha 14, o aluno reafirma “aí ele viu o lobo”. A substituição, nesse caso, fez a diferença na compreensão do sentido empregado no trecho e nos fez acompanhar o raciocínio da criança na história.

No exemplo da linha 8, ocorre a inserção da expressão “orelhas tão grande pra tiabana” correspondendo à (abandar). Observamos que os alunos fazem uma substituição da palavra “a banar” (abandar) por “escutar”, para que o sentido pretendido no contexto não fosse alterado. Nessa troca, supomos que se toma o sentido que o órgão orelha está ligada a função de ouvir, logo os alunos eliminam e acrescentam à palavra o termo “escutar melhor”.

Em relação à rasura semântica, o termo “pra te abanar”, aparece também no texto da dupla Mabyson e José Gabriel apesar de não está rasurado, chama nossa atenção pelo sentido gerado para essa parte da cabeça, reforçando o que justificamos ser de conhecimento popular a expressão “orelhas de abano”. A dupla não altera o termo por outro.

Em relação às ocorrências consideradas nas análises, temos certeza de que são apenas representativas diante da extrema heterogeneidade das alterações que “as atividades epi e metalinguísticas revelam de uma relação muito pessoal e singular que o aluno mantém com a escrita” (FELIPETO 2008, p. 57).

6.2 Quantificação da tipologia das rasuras

Na análise realizada nos manuscritos, isto é, no produto final das dez duplas encontramos diversas rasuras as quais classificamos de acordo com a tipologia de cada uma, conforme quadro 32. Reconhecemos, no entanto, que nossa amostra representa uma parte da grande heterogeneidade existente das rasuras. Seguem informações dos dados analisados nesta pesquisa.

Quadro 32 – Quantidade de rasuras por tipo e por dupla

TIPO DE RASURA	DP1	DP2	DP3	DP4	DP5	DP6	DP7	DP8	DP9	DP10
	E/I	A/B	Y/K	S/E	M/M	L/L	K/G	I/I	M/G	M/JG
Ortográfica-Gráfica	5	8	6	6	29	30	24	2	9	13
Sintática	---	---	1	1	2	1	----	----	---	1
Semântica	1	---	1	1	2	2	----	2	---	2
Pontuação e léxico	---	---	---	----	—	2	----	----	---	2
Antecipação	1	2	---	3	1	6	5	----	3	----
TOTAL:	7	10	8	11	34	41	29	4	12	18

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Esta contagem corresponde a única versão dos textos analisados. O quadro 32 mostra que as duplas que mais rasuraram foram DP5 (34), DP6 (41), DP7 (29) e DP10 (18), que juntas apresentam uma totalidade de 122 rasuras.

Deste resultado podemos inferir o que já foi comprovado nos estudos de Calil (2008, p. 51) que “a reformulação traz uma imagem de ‘diálogo em voz alta’”. Isto quer dizer que o processo de “escritura em tempo real”, estabelecido coenunciativamente pelos alunos enquanto escrevem de forma colaborativa um único texto, propõe um “intenso processo de reformulação oral”, o que torna o ambiente profícuo à produção de rasuras.

Segundo Felipeto (2012, p. 98), “os retornos dos coenunciadores sobre estes pontos podem ser considerados como uma forma de rasura”. Esse retorno, ao que se entende, acaba proporcionando as reformulações supondo os problemas de diferentes

níveis: sintáticos, semânticos, ortográficos-gráficos etc., como constatamos nos textos dos alunos. No quadro 33, trazemos o resultado geral das análises realizadas nos dez manuscritos escolares por tipologia das rasuras.

Quadro 33 - Resultado geral de rasuras produzidas pelas dez duplas

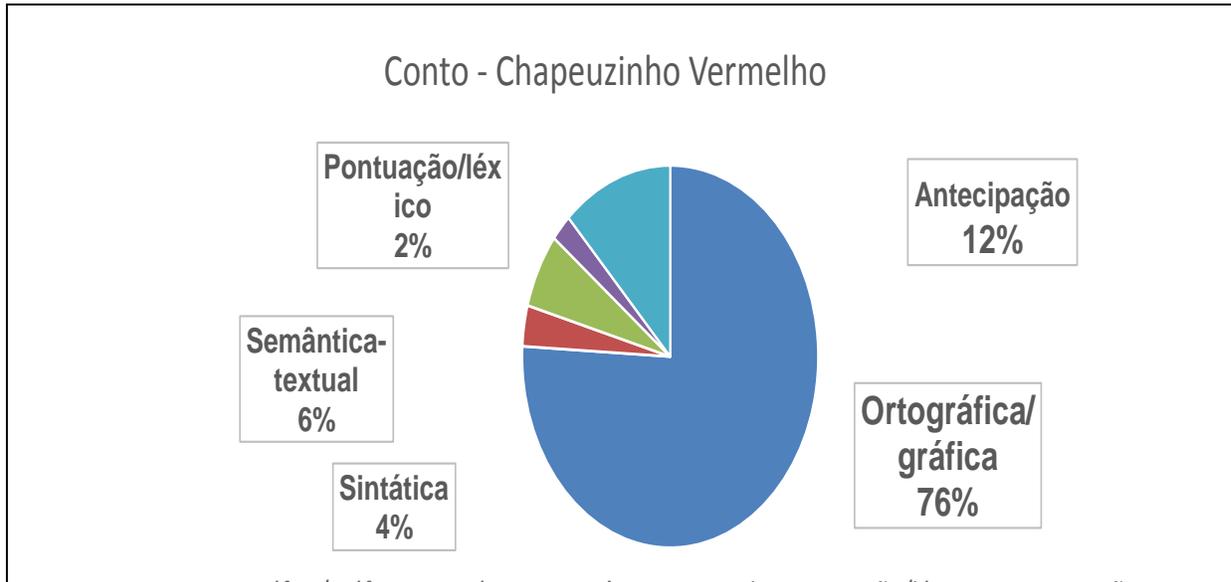
Conto – Chapeuzinho Vermelho	
Tipologia das rasuras	Quantidade total
Ortográfica/ Gráfica	132
Sintática	06
Semântica	11
Pontuação e léxico	04
Antecipação	21
TOTAL:	174

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O quadro 32 mostra que o resultado geral do quantitativo das rasuras, somadas todas as duplas, totaliza 174 rasuras de diferentes tipos. Em se tratando de erro e acerto, quanto à escritura de crianças recém-alfabetizadas, precisamos considerar que por elas estarem em processo de aprendizagem, as ocorrências serão constantes. Zorzi (2008, p. 9) explica que alguns erros de escrita com apoio na oralidade apontam que “os sujeitos ainda não têm compreensão suficiente de que escrever não se limita a uma transcrição fonética” e que elementos de natureza ortográfica são determinantes na forma de se escrever as palavras.

Os conceitos defendidos por esse autor foram pertinentes a nossa análise, dado à pesquisa ser com crianças em faixa etária de alfabetização. Podemos constatar através do gráfico na Figura 1, o percentual das rasuras de forma mais explícita, conforme as ocorrências das tipologias encontradas.

Figura 1 – Percentual das rasuras



De acordo com os dados analisados, as rasuras ortográfica-gráficas destacam-se das demais como indica a cor azul escuro do gráfico, ficando com um percentual de 76%. Em seguida, vem as rasuras de antecipação com 12%, como indicado na cor azul claro e, na sequência a rasura semântica com 6% como comprova a cor verde no gráfico. Por fim, constatamos que a rasura do tipo sintática teve 4% como indica a cor vinho e a de pontuação e léxico ficou com percentual de 2%, conforme representa a cor lilás do gráfico.

Na tentativa de esclarecer o fato da rasura ortográfica ser a mais recorrente embasamos nas palavras de Barbeiro (2007, p. 111) que diz: “a correção ortográfica constitui um dos domínios susceptíveis de emergir no diálogo entre os sujeitos, logo no interior do processo”, isso se dá pela necessidade de uma representação gráfica às palavras no desenvolvimento do texto.

Assim, diante dos fatos encontrados nos dados em questão, pode-se pensar que “o funcionamento linguístico-discursivo é que mobiliza elementos múltiplos e diversos” (CALIL, 2008, p. 85) como gráficos, semânticos, sintáticos, fônicos, etc., que aparecem nos processos de escritura oral e escrito e que com esforço coletivo pode contribuir nos diferentes modos de subjetivação dos sujeitos e os efeitos de sentido possíveis na produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Detivemo-nos na análise dos textos produzidos de forma colaborativa e em díades pela curiosidade de entender as ocorrências de rasuras, isto é, as incidências das rasuras em textos escritos, de maneira criativa e dialogada. Então focamos na análise das funções e da tipologia das rasuras na reescritura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, mas sabemos que o nosso trabalho é uma pequena amostra de textos produzidos por alunos recém-alfabetizados e que há muito a ser pesquisado nesse campo fértil do manuscrito escolar.

Diante do estudo desenvolvido nos manuscritos das dez duplas, percebemos que a incidência maior ocorreu com a rasura do tipo ortográfica-gráfica, com percentual considerável de 76%, a rasura de antecipação com 12% se destaca também, seguida da semântica com 6% do total das rasuras encontradas.

As rasuras são marcas de uma volta sobre o que foi escrito, mesmo se os termos utilizados no final não corresponderem à forma mais correta. Isso ocorre no trecho seguinte: au em guli emguli a vovó em que a dupla Athos e Brenda escreve primeiro “**em guli**” separado, e com a letra “m” no lugar de “n” ocasionando a rasura. Na sequência escrevem “**emguli**” junto, mas a escrita permanece com “m” ao invés de “n” antes da letra “g”. Não se pode negar que houve uma reflexão quando os alunos percebem que a escrita da palavra é junta e não separada. Porém, não ocorre a correção da palavra. Nesse caso de troca das consoantes, seguimos Zorzi (2009) que diz o “erro” de “m” ocorre pela proximidade sonora entre as consoantes m e n.

Outra explicação possível para as ocorrências dessas rasuras pode estar “no fato da aquisição e estabilização do sistema ortográfico ser lenta e complexa, envolvendo as regras” (CALIL, 2016) e também a memória visual sobre a forma gráfica correta das palavras.

Essa evidência pode representar o que Barbeiro (2007, p. 111) reforça quando diz que “a correção ortográfica constitui um dos domínios susceptíveis de emergir no diálogo entre os sujeitos, logo no interior do processo” pela necessidade de uma representação gráfica às palavras no desenvolvimento do texto. Por isso, considera-se que o ato de rasurar se mostra como marcas da função “metalinguística de um (sujeito)

sobre a forma de escrever do outro” (FELIPETO, 2019, p. 135), assim, ocorrem os ajustes entre os coenunciadores durante o processo de escrita. Por isso, o fato dos alunos estarem escrevendo o mesmo texto colaborativamente proporciona “reflexões sobre a linguagem, de forma mais intensa que quando a escrita é individual” (Ibdem, p. 135), e essa metodologia, segundo a autora citada, favorece mais a aprendizagem.

A pesquisa afirma que a escrita em dupla e de forma colaborativa pode ser favorável à aprendizagem porque contribui para os alunos modificarem seus textos diante de questionamentos aumentando a criatividade de produção textual e seu conhecimento linguístico.

A rasura parece ser vista no espaço escolar como algo negativo, como erro, aspecto que precisa ser evitado. Isso pode ser observado nas práticas de passar a limpo o que é rasurado. Há uma exigência de que o texto precisa ser limpo para estar dentro das normas.

Nessa fase escolar, o ensino da escrita está rodeado de “discursos que constroem um imaginário de texto” e daí surgem as “convenções espaciais” tais como gráficas e ortográficas que aparecem na produção textual, como exemplo, “a marcação de letras maiúsculas, o lugar do título, [...] a letra escrita ortograficamente etc” (FELIPETO 2008, p. 73). Pode-se observar nos dados analisados como “eEra uma vez” que a dupla (MG/G) inicialmente escreve “e” minúsculo e na sequência “E” maiúsculo; outro exemplo está em “Chapel” em que a dupla (M/M) substitui o “u” pelo “l” para escrever “Chapeuzinho”, dentre outros achados nos dados analisados.

Este trabalho pode despertar em professores e pesquisadores o interesse em buscar aprofundamento no assunto, visto que estudar as rasuras ainda parece ser um campo amplo de investigação. Contudo, constatamos durante o estudo dos dados o quão importante se faz ter um olhar mais atencioso às rasuras nos textos dos alunos, pois elas podem revelar muito sobre a criação textual.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, Luis F. **Episódios ortográficos na escrita colaborativa**. XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística - APL, Lisboa. pp.111-125. 2007.
- BENVENISTE. Émile. **Problemas de Linguística Geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo, ed. Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.
- BIASI, Pierre-Marc de. **Qu'est-ce qu'une rature?**, in ROUGÉ Bertrand (éd.), *ratures & repentirs*. Publications de l'Université de Pau, coll. Rhétorique des arts, V, 1996.
- BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CALIL, Eduardo. Autoria: **a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª edição Londrina: Eduel, 2009.
- CALIL, Eduardo. **Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. Alessandra Del Re e Márcia Romero (org.). Aquisição de Linguagem. Editora da UNIFESP, 2016.
- CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DOQUET, Claire Lacoste. **Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2**. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2003. Français.NNT : 2003PA030038. tel-00915580
- FABRE, Claudine. **Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards?** Linx [en ligne], 51 / 2004, mis en ligne le 28 de janvier 2011, consulte le 05 octobre 2012. URL: <http://linx.revues.org/160>; DOI: 10.4000/linx.160
- FABRE, Claudine. **Réécriture à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée**. Éditeur: ESF. 2002.
- FABRE, Claudine. **Das variantes do rascunho ao curso preparatório**. Tradução de Cristina Felipeto e Eduardo Calil. Texto publicado originalmente na revista **Études de Linguistique Appliquée** (E.L.A) nº 62. Paris, 1986.
- FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina. Editora: Eduel. 2008.

FELIPETO, Cristina. **O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? Questões em torno da rasura e da escrita colaborativa.** Revista GELNE, Vol. 14, Natal: UFRN, 2012.

FELIPETO, Cristina. **Escrita colaborativa e individual em sala: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental.** ALFA, São Paulo. Vol. 63, nº 1, p. 133 – 152, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

GRESILLON, Almuth. **O manuscrito moderno: objeto material, objeto cultural e objeto de conhecimento.** 2007.

GRESILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos.** Trad. Cristina C. Birck. Porto Alegre. UFRGS. 2007.

LOPES, Adna de A. **Gênero textual e ortografia: a singularidade do erro em textos de alunos do ensino fundamental.** Anais do 4º SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão-SC, UNISUL, 2007. ISSN 1808-7655.

MENDONÇA, Jimmy Carter A. de. **A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados.** Dissertação – Mestrado em Educação – CEDU/ Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, 2015.

SOUZA, Laudicéa Maria de. **O sentido em produção escrita na escola: um olhar enunciativo para a rasura.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, 2017.

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

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

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever – a produção da escrita e os erros ortográficos.** Rev. CEFAG, São Paulo, vol. 10, p. 321 – 331, jul-set, 2008.

ZORZI, J. L. **Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem.** In *Maluf, M.I. (org.). Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.* Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABP. 2006, p. 144-162.

ZORZI, J. Luiz & CIASCA, S.M. **Erro ortográfico e problemas de aprendizagem.** Revista CEFAC. 2009, Jul-Set; 11(3): 406-416.

ANEXOS

ANEXO A:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM		
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNO ESCRIVENTE:	IDADE: 8	
Emanuel do Nascimento Silva		anos meses
ALUNO DITANTE:	IDADE: 8	
Isabelly de Souza Araújo		anos meses
CONTO: Chapeuzinho vermelho		
1	era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho	
2	vermelho num certo dia o de Chapeuzinho	
3	a mãe de Chapeuzinho vermelho mandou uma cesta de	
4	doces para a avó antes de Chapeuzinho vermelho e	
5	a casa da avó a mãe de Chapeuzinho vermelho disse	
6	a ela não vá pelo caminho mas largo vá pelo mais	
7	curto e se ela disser desobedeceu e foi pelo caminho mas	
8	largo no caminho ela encontrou o lobo e o lobo	
9	dizendo você é linda e mandou ela e pelo bosque	
10	e ela foi e o lobo saiu correndo o lobo chegou na	
11	casa da avó e engoliu ela e depois a Chapeuzinho	
12	vermelho chegou na casa da avó quando ela	
13	entrou dentro da casa avó qui olha mas grande é pra	
14	te ver melhor minha netinha mas avó qui olha	
15	tão grande é pra te ver melhor minha netinha	
16	mas que nariz tão grande é pra te ver melhor minha	
17	netinha mas que boca tão grande é pra te comer	
18	e Chapeuzinho vermelho saiu correndo e tiscou de	
19	dentro do armário e o casado saiu e começou e entrou	

ANEXO B (Continuação do anexo A)

20 e casados a é assim o muito tempo que eu li praucora
21 o casados cortou a loriga do lolo imcontou o avari
22 e recomderou e casados foi la fora e pegou um monte
23 de pedras e levou a os pedras dentro da loriga
24 do lolo quando o lolo se arada não conseguiu corre
25 axoda arada e caiu morto
26 *fim*
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41

ANEXO C:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM	
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	
ALUNO ESCRIVENTE:	Atiblos andré
ALUNO DITANTE:	Pranda natalia
IDADE:	8 anos 1 meses
IDADE:	8 anos meses

CONTO: *Chapeuzinho vermelho*

1 era uma vez uma menina chamada chapeuzinho
 2 vermelho em um certo dia sua mãe mandou
 3 ela levar doces para sua ~~avó~~ vovó que estava doente
 4 e sua mãe disse não fale com gente estranha e chapeuzinho
 5 no caminho ela encontrou o lobo mau ele disse
 6 vá para esse caminho que você vai se divertir
 7 com a beleza da natureza e ela foi nesse mesmo
 8 instante o lobo correndo chegou no casa da vovó ~~de~~
 9 ~~ou em~~ ~~geli~~ engoli a vovó e se dispersou.
 10 e a chapeuzinho chegou toc toc e o lobo respondeu
 11 pode entrar minha querida netinha e chapeuzinho
 12 se assustou vovó que orelhas tão grande que você tem é
 13 para escutar melhor vovó que olhos grandes você tem é
 14 para te ver melhor vovó que nariz grande que você tem
 15 e para cheirar melhor vovó que boca grande você tem
 16 é para te devorar oi chapeuzinho saiu correndo de tanto
 17 o lobo correu cheio caia e dormiu ao descansar.
 18 o casado ao escutar o ruído entrou na casa da
 19 vovó e disse era você que eu estava procurando a braba

Fonte: ET&C – 2013

ANEXO D: (Continuação do anexo C)

20 quando o chapulzeiro esticou a quella vez saia
21 correndo e disse tudo ao ~~estado~~ cavalheiro ele cortou o
22 baticado do lobo e tirou a varó e desam desam e
23 butaram pedras na barriga do lobo.

24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41

Fonte: ET&C – 2013

ANEXO E:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM		
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNO ESCRIVENTE:	Yasmin Loays	IDADE: 7 anos e meses
ALUNO DITANTE:	Kedson Filho Barreto Filho	IDADE: 7 anos e meses

CONTO: a chapeuzinho vermelho.

1 ~~Éra uma vez a chapeuzinho vermelho~~

2 Éra uma vez chapeuzinho vermelho qui

3 morava no Bosqui a sua mãe estava doente e

4 sua mãe mandou doses e disse: tenha cuidado no

5 caminho ela viu umas flores e foi catando apareceu

6 um lobo e disse: va para lá tem mais flores

7 e chapeuzinho vermelho foi pelo caminho mais

8 longo e o lobo foi correndo e chegou na casa

9 da casa da mãe de chapeuzinho vermelho e bateu na

10 porta e enguliu a mãe de chapeuzinho vermelho

11 Quando chapeuzinho voltou ela disse: vou e bateu na

12 porta e o lobo disse: pode entrar e chapeuzinho entrou

13 ela disse: que olhos tão grande pra ti ouso melhor

14 e que olhos tão grande pra ti incheira melhor e que nariz

15 tão grande pra ti cheira melhor e que boca tão grande

16 pra ti deveser melhor e chapeuzinho saiu correndo

17 e o lobo atraiu dela e o lobo atrapou e

18 ele ficou com a barriga cheia e ~~caiu~~ caiu na cama

19 e o caçador disse: eita senhora pra Ronca e entrou

ANEXO F: (Continuação do anexo E)

20 i o caçador disse: até aqui fim encontraí Valeí e quando
21 chapuzinho saio e o caçador cortou a Bariga i em
22 encheu a Bariga deli de Pedras i cutureo i eles si esconde-
23 rão e depois o lobo acordou i ele levou a Bariga i caia
24 i caiu morto e chapuzinho disse: Mamãe aprendi
25 a lição.
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41

ANEXO G

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM		
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNO ESCRIVENTE:	IDADE: 07	
<i>Dâmia Vitória Diniz Ferreira</i>	anos	meses
ALUNO DITANTE:	IDADE: 07	
<i>Enaiton Calves da Costa</i>	anos	meses
CONTO:	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	
1	era uma vez uma menina estava a sua	
2	era uma vez uma linda menina estava andando	
3	Pela floresta e de repente encontrou um lobo mas	
4	não teve susto e o lobo disse que você está	
5	levarando nessa cesta muitos doces de maçã vai para	
6	vovó vai por esse caminho porque você 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 enguliu isso o lobo deparou a voz e disse a vovó	
11	você eu essa neto chapeuzinho vermelho pode entrar	
12	minha neto e o lobo enguliu a vovó e o lobo	
13	caiu no sono Passou um casado e disse	
14	que velha que roca alto eu vou dar uma olha	
15	o casado disse que o casado disse há faz	
16	tempo que eu procuro chapeuzinho vermelho	
17	saí do armário caído o lobo enguliu	
18	a vovó e o casado abriu corpo lobo e	
19	botou muitas pedras no corpo do lobo	

ANEXO H (Continuação do anexo G)

20	O lobo acordou quando se levantou
21	após a noite passada e depois calou o
22	fim
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	

Fonte: ET&C – 2013

ANEXO I:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM		
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNO ESCRIVENTE:	Mateus V. Andrade	
	IDADE:	7 anos meses
ALUNO DITANTE:	Marcus Andrey de Araújo	
	IDADE:	8 anos meses
CONTO:	Chapeuzinho Vermelho	
1	Era uma vez chapeuzinho vermelho vermelho	
2	irmã dela mandou ela e levou uma cesta de	
3	dozes para a mãe dela e no meio do caminho	
4	ela em control u loto mandou ela ir pelo	
5	caminho da floresta pegar flores e assim o loto	
6	foi correndo para a casa da vovó e ele mandou a	
7	sua mãe entre minha querida netinha e ele en-	
8	goliu a vovó e ai chapeuzinho vermelho chegou a	
9	casa da vovó e ela entrou e disse pra que esse	
10	olhos grandes pra te encher melhor	
11	pra que e esse os olhos grandes e pra te a levar melhor	
12	e pra que esse pequena grande e pra te encher e ai a	
13	chapel chapeuzinho vermelho se escondeu no sa-	
14	mario do casador e cortou o loto vermelho	
15	e ele disse eu vou olhar a mesa quando ele	
16	entrou ele viu o loto a chapeuzinho escutou a voz	
17	dele ela disse esse loto engoliu a minha mãe o casado	
18	abril a barriga dele e ela ainda estava se respirando	
19	com dificuldade ai o casado foi buscar pedras para colocar	
	dentro da barriga dele e quando ele se levantou	

ANEXO J (Continuação do anexo I):

20 ele sentiu a lixeira dele trazada e ~~ta~~ não conse
21 giu correr e' pois e' mores e o casado e a vinda e
22 a chapetuzin chapuzinho vermelho e a cho vinda e
23 chapel chapuzinho vermelho vinda feliz para
24 sempre

25 fim

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

ANEXO M:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM		
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNO ESCRIVENTE:	<i>Kerolân dos Santos Magalhães</i>	IDADE: 8 anos meses
ALUNO DITANTE:	<i>Gabriel Martins</i>	IDADE: 7 anos meses

CONTO:
Chapeuzinho Vermelho

1 *era uma vez uma menina chamada chapeuzinho*
 2 *vermelho ela ganhou um chapéu vermelho da*
 3 *vovó e foi chamada de chapeuzinho vermelho*
 4 *a mãe do chapeuzinho vermelho mandou a*
 5 *chapeuzinho vermelho levar uma ~~caixa~~ cesta*
 6 *de doces e lanches para a sua vovó e mãe dela dona*
 7 *não estranheira pelo bosque e não fala com estranhos*
 8 *mas da tarde ~~foi~~ tão impagada com as flores*
 9 *que o lobo apareceu e disse minha linda vá para*
 10 *aquele ~~o~~ caminho que tem mais flores*
 11 *ai o lobo chegou e bateu na porta e a vovó disse*
 12 *quê é sua querida netinha vovó entre minha querida*
 13 *ai o lobo entrou e comeu a vovó e o lobo si vestiu*
 14 *de vovó e a chapeuzinho vermelho bateu na porta*
 15 *e o lobo disse entre minha querida da entrou*
 16 *e disse que olhos grande você tem o lobo ~~disse~~ disse*
 17 *para te em encharge melho minha querida*
 18 *que olhos grandes você tem para te em ver*
 19 *melho que boca grande você te para*

Fonte: ET&C – 2013

ANEXO N (Continuação do anexo M)

20 se deitou ai ela ~~caiu~~ e se escondeu. Correu
21 e se escondeu e o João ~~de~~ Cai e dormiu e ~~de~~ de
22 Noncará e o carado ~~ou~~ e entrou na cara da
23 Noncará e ela ~~ou~~ e mais do guarda-roupa e contou
24 tudo para o carado e o carado abriu a barriga
25 do João e a Noncará estava ~~viva~~ e o carado pegou
26 um pedaço de pedra e esichou a barriga do João e cortou
27 e João acordou e tinha pedras na barriga do João
28 e ele morreu e ficaram felizes para sempre
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41

ANEXO O:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM		
COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
ALUNO ESCRIVENTE: <i>João Rafael dos Passos</i>	IDADE: 7 anos meses	
ALUNO DITANTE: <i>Isabella</i>	IDADE: 8 anos meses	

CONTO: *Chapeuzinho Vermelho*

1 *Era uma vez chapeuzinho vermelho ganhou um chapeuzinho de*
2 *couro. Era uma vez chapeuzinho vermelho de moradia lá no bosque que*
3 *ela levava uma cesta de legumes ela se distraiu com as flores*
4 *e resolveu levar flores para a avó e ela chegou lá e disse avó*
5 *que olha tão grande e patinho avó que avó tão grande*
6 *e patinho avó que boca tão grande e patinho avó*
7 *ela disse avó e o corado chegou e matou ela porque ele*
8 *estava muito cheio e moradia avó e chapeuzinho vermelho*
9 *é todas avó feliz para sempre.*

10
11
12
13
14
15
16
17
18
19

ANEXO P

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

ALUNO ESCRIVENTE: <i>Maria gabrielly dos Santos Silva</i>	IDADE: anos 8 meses <i>2</i>
ALUNO DITANTE: <i>Gabriel do Antonio Pereira Barros</i>	IDADE: anos 8 meses <i>1</i>

CONTO: *Chapeuzinho Vermelho*

- 1 *Em um tempo um garçom chamado Chapeuzinho Vermelho*
- 2 *Sua mãe mandou Chapeuzinho Vermelho levar um cesto de doces para*
- 3 *Sua avó mas no meio do caminho Chapeuzinho Vermelho ficou encantada*
- 4 *com as flores e o lobo mal viu a cesta de doces e disse: se você minha linda por*
- 5 *pela floresta você vai chegar logo e a Chapeuzinho Vermelho acreditou no lobo*
- 6 *mal e o lobo correu e chegou na casa da avó e ingeriu a avó*
- 7 *E a Chapeuzinho Vermelho chegou na casa da avó e o lobo mal estava*
- 8 *deitado na cama da avó e a Chapeuzinho Vermelho perguntou: "Porque essas orelhas*
- 9 *tão grandes?" e o lobo respondeu: "Porque tu tem olhos tão grandes e essas orelhas*
- 10 *perguntou: "Por que essas orelhas tão grandes para tu escutar melhor e essa boca*
- 11 *tão grande para te debruçar e a Chapeuzinho Vermelho sorriu mas o lobo começou porque*
- 12 *ele estava cheio e adormeceu o lobo roncava muito e o caçador curtiu o ronco e*
- 13 *foi dar uma olhada e viu o lobo e falou: "Muito bom tá te procurando*
- 14 *e abriu Chapeuzinho Vermelho curtiu e caçador e disse tudo ao caçador e caçador*
- 15 *abriu a barriga do lobo e a avó estava viva e a avó e a Chapeuzinho Vermelho*
- 16 *ficaram felizes para sempre*
- 17
- 18
- 19

ANEXO Q:

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

COLÉGIO ADVENTISTA MILTON AFONSO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO ESCRIVENTE: <i>Malysson Venícios B. Cavali</i>	IDADE: 8 anos meses
ALUNO DITANTE: <i>José Gabriel W. Lins da Silva</i>	IDADE: 8 anos meses

CONTO:

Chapeuzinho Vermelho

- 1 . a mãe de chapeuzinho Vermelho deu na sexta babar bambam
2 gostou mais no caminho até o lobo mas o chapeuzinho Vermelho disse
3 eu lobo Perguntei quem de se falando você estava falando chapeuzinho
4 disse eu vou acabar de você e o lobo chapeuzinho disse depois a
5 30 minutos ai o lobo disse ota você espere aqui enquanto eu
6 chapeuzinho disse ai mesmo ai o lobo correu até a casa de
7 vovó ai o lobo incubiu a vovó mais o chapeuzinho Vermelho
8 e chegou e disse vovó que o lobo tá tão grande pra tiabana
9 vovó que o lobo tá grande pra tiabana melhor vovó que Boca
10 tá grande pra tiabana ai o lobo correu atrás do chapeuzinho
11 Vermelho então o lobo caiu e o chapeuzinho Vermelho circundou
12 no guarda roupa ai o caçador veio a lobo arrancando mais ele
13 não capio quem era a vovó ai o lobo disse eu vou entrar
14 Para ver dar uma chupada ai ele viu o lobo ai o caçador disse
15 ai o caçador a eu estava aqui preparando ai o chapeuzinho
16 disse mesmo esse lobo igual a minha vovó eu vou cortar a barriga
17 dele ai o caçador cortou a barriga dele ia vovó estava viva
18 ai o caçador saiu de casa e pegou muito pedra e o grande
19 acordo e ficou doído Para dar e pra car ai a vovó e o chapeuzinho Vermelho
disse muito obrigado caçador vovó e a ~~for~~ Pude a lica eu prometo
dar as coisas volta. F) M

ANEXO R - Texto lido para a turma.

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 todo o tempo e, por isso, era chamada de Chapeuzinho Vermelho. Certo dia, sua mãe pediu que ela fosse levar uma cesta de doces para sua 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 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 vó da menina, bateu na porta.

ANEXO S – Continuação:

- 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 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 porque 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 cansada, 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

ANEXO T – Continuação:

barriga dele e retirou 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 pedras e encheu a barriga do Lobo com elas. Quando acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto 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 confiaria 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.