

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

**DAYANE ROCHA DE OLIVEIRA**

**GENÉTICA TEXTUAL: um estudo acerca das rasuras em manuscritos de  
alunos recém-alfabetizados, seus tipos e funções**

**Maceió  
2021**

DAYANE ROCHA DE OLIVEIRA

**GENÉTICA TEXTUAL: um estudo acerca das rasuras em manuscritos de alunos recém-alfabetizados, seus tipos e funções**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, linha de pesquisa em Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos.

Orientadora: Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto

**Maceió  
2021**

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

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

O48g Oliveira, Dayane Rocha de.  
Genética textual : um estudo acerca das rasuras em manuscritos de alunos recém-alfabetizados, seus tipos e funções / Dayane Rocha de Oliveira. – 2021.  
120 f. : il.

Orientadora: Sônia Cristina Simões Felipeto.  
Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 112-114.  
Anexos: f. 115-120.

1. Genética textual. 2. Rasuras. 3. Escritos de crianças. I. Título.

CDU: 81'42:37.014.22



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



## TERMO DE APROVAÇÃO

**DAYANE ROCHA DE OLIVEIRA**

Título do trabalho: “GENÉTICA TEXTUAL: UM ESTUDO ACERCA DAS RASURAS EM MANUSCRITOS DE ALUNOS RECÊM-ALFABETIZADOS, SEUS TIPOS E FUNÇÕES”

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

Orientadora:

*Sônia Cristina Simões Felipeto*

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

Examinadores:

*Maria Hozanete Alves de Lima*

Profa. Dra. Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN)

*Maria Francisca Oliveira Santos*

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/Ufal)

Maceió, 22 de janeiro de 2021.

Ao meu amado filho João Henrique, um menino alegre, esperto,  
sapeco e encantador e ao Alexandre, meu querido esposo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida e por acreditar que Ele dá a força necessária para eu seguir meus sonhos.

Ao meu filho João Henrique, por ser meu melhor amigo, meu porto mais seguro, minha energia diária, meu amor maior.

Ao meu querido e amado esposo Alexandre, por toda força, pelo companheirismo, pela compreensão nos dias ausentes e por ser o meu porto seguro nos melhores momentos e nos momentos mais difíceis. Sem ele, esta dissertação não seria realizada em 2021.

À minha mãe, meu exemplo de mulher simples, batalhadora, corajosa e cuidadosa, que sempre me apoia e me incentiva em todos os meus planos.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelos esforços na criação de seus filhos e pelo sorriso de orgulho a cada conquista nossa.

À Betânia Rocha, minha ex-professora e querida sogra, uma inspiração para mim, que alcançou, aos 54 anos, o sonho de ser doutora em Literatura. Agradeço pelo carinho, pelos maiores incentivos nos estudos e por todo o amor e cuidado com meu João.

À minha orientadora, Dra. Cristina Felipeto, pelas orientações valiosas, pelas leituras indicadas, pela confiança e pelos conhecimentos compartilhados, que foram essenciais para o meu aprendizado.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, por se orgulharem de mim, por todo o incentivo e por acreditarem que este sonho seria possível.

À minha querida vó Dora (*in memoriam*), por seu caráter, força e exemplo de mulher.

Ao meu querido sogro Talvanes, pelo incentivo e por cuidar e brincar com meu João durante os meus momentos de estudo e trabalho.

À Dona Cícera, bisa e cuidadora chefe do meu João Henrique, mulher forte, que, mesmo não alfabetizada, sempre me aconselhou a seguir firme nos estudos.

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhas, por me alegrarem em diversos momentos.

Aos professores do curso de mestrado que compartilharam seus conhecimentos, contribuindo, assim, com o meu aprendizado;

Aos amigos do curso de mestrado pela parceria, pelas trocas de conhecimento e pelas experiências, em especial à Silma, por todo o companheirismo durante as aulas e também à Jany e ao Romildo por todo o apoio.

Às minhas queridas primas e amigas Cláudia e Maria pelas conversas descontraídas nos poucos momentos de encontro, devido às correrias diárias, pela torcida e por acreditarem que este trabalho seria possível.

À amiga Patrícia Romeiro, por caminhar comigo os primeiros passos desse sonho e por ter me incentivado a ir além.

Por fim, e não menos importante, às crianças da pesquisa, pelos belos textos escritos e essenciais para esta dissertação.

Paradoxalmente, 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 (GRÉSILLON, 2007, p. 97).



## RESUMO

A presente dissertação analisa as rasuras que surgem em processos de produção textual realizados em sala de aula dos quais participam duas duplas de alunas do 2º ano do ensino fundamental que escrevem colaborativamente e pertencem a uma escola da cidade de Maceió, AL - Brasil e a uma escola da cidade de Aveiro - Portugal, todas com 7 anos de idade, cujos dados foram registrados através do Sistema Ramos, um dispositivo de captura multimodal em tempo e espaço real da sala de aula. Apoiado na Genética textual, apresentaremos e delimitaremos as funções da rasura propostas por Grésillon (1991, 2007), Biasi (1996), Willemart (1993, 1999) e Fabre (1986, 1993, 2004), bem como os tipos de rasura discutidos nos trabalhos de Felipeto (2012, 2019) e Calil (2017, 2019). Através de uma abordagem linguístico-enunciativa, este estudo elege como categorias de análise os tipos e as funções de rasuras, e tem por objetivos: a) analisar e classificar as rasuras que surgem em quatro processos de criação textual, sendo dois produzidos por cada dupla; b) comparar e discutir as nomenclaturas dos tipos e das funções das rasuras já existentes, tendo em vista a variação existente na área; c) verificar quais mais ocorrem, comparando alunos brasileiros com alunos portugueses. Além do Sistema Ramos, também utilizamos como suporte metodológico a escrita colaborativa, neste caso, situação em que dois participantes constroem juntos um único texto, de modo que, antecipadamente, refletem sobre o que irão escrever e discutem durante toda a escrita. O protocolo adotado para a coleta de dados nos dois países foi o mesmo, ou seja, houve a apresentação da consigna, a formação dos professores, o uso dos mesmos métodos na coleta dos dados e orientações em caso de rasura. Os resultados apontam que as funções mais utilizadas pelas duplas são a substituição e a supressão, o que confirma o exposto por Biasi, quando diz que essas duas operações são gestos de escritas mais comuns. A respeito dos tipos, os mais utilizados pelas duplas foram: ortográficos, gráficos, textual discursivos, de pontuação, de antecipação, sintáticos e de acentuação, visto que estão trabalhando e refletindo sobre o texto que está sendo produzido.

**Palavras-chave:** Genética textual. Rasura. Manuscrito escolar.

## **ABSTRACT:**

This dissertation analyzes the erasures that arise in textual production processes carried out in the classroom in which two pairs of students from the 2nd year of elementary school participate who write collaboratively and belong to a school in the city of Maceió, AL - Brazil and, to a school in the city of Aveiro - Portugal, all of them are seven years old. Data were recorded using the Ramos System, a multimodal capture device in real time and space in the classroom. Based on Textual Genetics, we will present and delimit the erasure functions proposed by Grésillon (1991, 2007), Biasi (1996), Willemart (1993, 1999) and Fabre (1986, 1993, 2004), as well as the types of erasure discussed in works by Felipeto (2012, 2019) and Calil (2017, 2019). Through a linguistic-enunciative approach, this study, which chooses as categories of analysis erasure types and functions, aims to: a) analyze and classify erasures that arise in four textual creation processes, each two processes produced by each pair; b) compare and discuss the nomenclatures of the types and functions of existing erasures, in view of the existing variation in the area; c) verify which erasures occur more, comparing Brazilian students with Portuguese students. In addition to the Ramos System, we also use collaborative writing as methodological support, in this case, a situation in which two participants build a single text together, so that, in advance, they reflect on what they are going to write and discuss it throughout the writing production. The protocol adopted for data collection in both countries was the same, that is, there was the presentation of the slogan, the training of teachers, the use of the same methods for data collection and guidance in the event of erasure. The results indicate that the functions most used by the pairs are substitution and suppression, which confirms what was exposed by Biasi, when he says that these two operations are more common gestures of writing. Regarding the types, the most used by the dyads were: orthographic, graphics, textual-discursive, punctuation, anticipation, syntactic and accentuation, since they are working and reflecting on the text being produced.

**Keywords:** Textual Genetics. Erasure. School manuscript.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1-</b> Imagem extraída do texto “Elementos de Crítica Genética” .....	<b>40</b>
<b>Imagem 2</b> – Exemplo de análise extraído do texto “Des variantes de brouillon au cours préparatoire” .....	<b>61</b>
<b>Imagem 3</b> - Imagem extraída do vídeo-professor, mostrando a sala de aula de uma escola portuguesa do 4º ano, 2017 (câmera-geral).....	<b>74</b>
<b>Imagem 4-</b> Díade de alunas portuguesas produzindo o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros” .....	<b>86</b>
<b>Imagem 5</b> - Díade de alunas brasileiras produzindo o texto “Por que a girafa tem o pescoço longo” .....	<b>86</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Funções da rasura .....	<b>72</b>
--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GT- Genética Textual

CNRS-*Centre National de La Recherche Scientifique*

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ITEM - Instituto de Textos e Manuscritos Modernos

GT - Genética Textual

CAM - Centro d 'Analysis of Manuscripts

APML - Associação dos Pesquisadores do Manuscrito Literário

APCG - Associação dos Pesquisadores em Crítica Genética

SR- Sistema Ramos

LAME - Laboratório do Manuscrito Escolar

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

ROC - Rasuras Orais Comentadas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fragmento do texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”.....	<b>89</b>
<b>Figura 2</b> – Fragmento do texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros”.....	<b>90</b>
<b>Figura 3</b> – Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”.....	<b>91</b>
<b>Figura 4</b> – Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”.....	<b>91</b>
<b>Figura 5</b> – Fragmento do texto ““Por que o sol brilha?”.....	<b>93</b>
<b>Figura 6.</b> Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”.....	<b>93</b>
<b>Figura 7.</b> Fragmento do texto: “O palhacinho”.....	<b>95</b>
<b>Figura 8</b> – Fragmento do texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros”.....	<b>95</b>
<b>Figura 9</b> - Fragmento do texto: “O palhacinho”.....	<b>97</b>
<b>Figura 10</b> – Fragmento do texto “O palhacinho” .....	<b>97</b>

## LISTA DE DIÁLOGOS

<b>Diálogo 1</b> – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros” .....	<b>89</b>
<b>Diálogo 2</b> – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros” .....	<b>90</b>
<b>Diálogo 3</b> – S e M relendo um trecho já escrito do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo” .....	<b>91</b>
<b>Diálogo 4</b> – S e M refletindo sobre o texto “Por que o sol brilha?” .....	<b>91</b>
<b>Diálogo 5</b> - S e M refletindo sobre o texto “Por que o sol brilha?” .....	<b>92</b>
<b>Diálogo 6-</b> S e M refletindo sobre o texto “Por que a girafa tem o pescoço longo” .....	<b>94</b>
<b>Diálogo 7-</b> B e L refletindo sobre o texto “O palhacinho” .....	<b>95</b>
<b>Diálogo 8-</b> B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros” .....	<b>96</b>
<b>Diálogo 9-</b> B e L refletindo sobre o texto “O palhacinho” .....	<b>97</b>
<b>Diálogo 10-</b> B e L refletindo sobre o texto “O palhacinho” .....	<b>98</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, da díade brasileira S e M.....	<b>99</b>
<b>Gráfico 2:</b> Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “Por que o sol brilha”, da díade brasileira S e M.....	<b>100</b>
<b>Gráfico 3:</b> Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, da díade portuguesa B e L.....	<b>100</b>
<b>Gráfico 4:</b> Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “O palhacinho”, da díade portuguesa B e L .....	<b>101</b>
<b>Gráfico 5:</b> Total de Funções e quantidade de rasuras encontradas nos dois textos da díade brasileira S e M.....	<b>101</b>
<b>Gráfico 6:</b> Total de funções e quantidade de rasuras encontradas nos dois textos da díade portuguesa B e L.....	<b>102</b>
<b>Gráfico 7:</b> Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade brasileira S e M no texto “Por que o sol brilha?” .....	<b>104</b>
<b>Gráfico 8:</b> Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade brasileira S e M no texto “Por que a girafa tem o pescoço longo?”.....	<b>105</b>
<b>Gráfico 9:</b> Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L no texto “O palhacinho”.....	<b>105</b>
<b>Gráfico 10:</b> Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L no texto “A Branca de Neve e os três dinossauros” .....	<b>106</b>
<b>Gráfico 11:</b> Total de tipos e quantidade de rasuras encontradas nos dois textos da díade brasileira S e M .....	<b>107</b>
<b>Gráfico 12:</b> Total de tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L nos dois textos.....	<b>108</b>



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.</b>	<b>GENÉTICA TEXTUAL: da "coisa literária" aos "universais da escritura"....</b>	<b>20</b>
2.1.	Considerações acerca da seção.....	34
<b>3.</b>	<b>TIPOS E FUNÇÕES DA RASURA .....</b>	<b>36</b>
3.1.	A rasura em Grésillon .....	38
3.2.	Biasi: a rasura e o reconhecimento de “problemas a resolver” .....	41
3.3.	Willemart: “o inesperado surpreende a cada rasura” .....	50
3.4.	Fabre e a atividade metalinguística indicada pelas rasuras.....	57
3.5.	Considerações acerca da seção.....	72
<b>4.</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>74</b>
4.1	Sistema Ramos.....	75
4.2	Escrita Colaborativa.....	78
4.3	Sujeitos da pesquisa.....	85
<b>5.</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>88</b>
<b>6.</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>99</b>
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Antes de iniciar esta dissertação, é necessário deixar em registro, ainda que brevemente, como surgiu meu interesse<sup>1</sup> pelos estudos genéticos do texto, os quais iniciaram no final de 2016, após cursar uma disciplina como aluna especial de mestrado: tópicos em aquisição de linguagem - o manuscrito escolar: possibilidades de análise, disciplina essa que despertou em mim, primeiramente, um espanto e, posteriormente, um encanto.

Um espanto: por que e para quê analisar as rasuras em rascunhos? Qual a importância de analisar algo que, geralmente, vai parar nas lixeiras? Se o autor apagou algum termo em seu texto, não seria esse termo insignificante para sua escrita?

Depois de algumas leituras, veio o encanto: algo que até então era julgado como “sem importância” tornou-se um “tesouro de possibilidades”, no qual seria possível desenvolver diversos tipos de pesquisas, como se verá no decorrer desta dissertação, além das respostas para todas as perguntas acima.

Tendo em vista o desejo de ser aluna regular, mergulhei nos estudos genéticos do texto, construí meu projeto, que tinha como objeto os rascunhos de redação de vestibular, acreditando eu que seria o melhor objeto a ser analisado, embora não tivesse acompanhado o seu processo de produção, portanto, as análises seriam apenas suposições.

Passado todo o processo complexo e exaustivo da seleção, consegui, através dos estudos em escolas e universidade públicas, além da máxima dedicação nos estudos durante o processo seletivo, ser aprovada no curso regular e ser a primeira da minha família a cursar um mestrado, ainda mais em uma universidade pública federal do estado, o que foi motivo de orgulho para todos os familiares.

Após conhecer minha orientadora, fui apresentada aos manuscritos de crianças em situação escolar, os quais eram coletados por meio de um sistema inovador que registrava, minuciosamente, todo o trabalho no processo da produção textual, o qual, neste caso, me daria a garantia de uma pesquisa embasada e precisa sobre as minhas investigações.

Segui, então, com um novo objeto, os manuscritos de crianças do segundo ano do ensino fundamental, textos carregados de criatividade, questionamentos, hesitações, ludicidade, encanto.

---

<sup>1</sup> A dissertação que segue é predominantemente em 3º pessoa, no entanto, houve a necessidade, neste trecho inicial, do uso da 1º pessoa para explicar de onde partiu o interesse por este estudo.

A partir desse novo objeto, se deu o foco da pesquisa: através dos suportes teóricos oferecidos pela Genética Textual, faríamos um estudo sobre os tipos e as funções das rasuras em manuscritos de alunos recém-alfabetizados.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva contribuir com os estudos em gênese textual que (raramente)<sup>2</sup> focalizam crianças de 7 anos de idade que escrevem de forma colaborativa, em díades, seus primeiros textos, além de divulgar os diversos estudos possíveis através do Sistema Ramos. Assim, ele se organiza do seguinte modo: na segunda seção, apresentaremos o campo da Genética Textual (doravante GT), seu nascimento, seus precursores e explicaremos, de forma sucinta, a importância da GT; em seguida, nos centraremos sobre um de seus principais conceitos, a rasura, que representa os traços reflexivos presentes em processos de escrita, e a forma como diferentes autores classificam suas funções (Fabre, Grésillon, Biasi e Willemart) e tipos (Felipeto, Calil).

Dando seguimento, na quarta seção, detalharemos os aspectos metodológicos do protocolo adotado para a coleta e o recorte dos dados. Nesta seção, falaremos acerca das contribuições da escrita colaborativa, formato de escrita adotado para a construção dos textos que serão aqui analisados, além de apresentarmos quem são os sujeitos da pesquisa e qual o instrumento de investigação científica utilizado na coleta.

Na sequência, procederemos à análise dos dados e à discussão dos resultados, esperando mostrar, por exemplo, com quais funções de rasura os alunos desta faixa etária estão mais familiarizados e com quais têm mais dificuldades de operar, além de apresentarmos os tipos de rasura mais comuns em manuscritos de alunos do 2º ano do ensino fundamental, quando escrevem colaborativamente.

Buscaremos, também, refletir sobre as seguintes questões expostas no trabalho de Fabre, que também são relevantes para a pesquisa aqui apresentada:

Quais são os eventos de escritura que sempre voltam para esse escritor em particular? Quais são seus rituais e maneiras de escrever? O que é escrever? Quais os componentes de qualquer produção escrita ou que pode ser observado em todos os tipos de escritores? (FABRE-COLS, 2004, p.18).

Neste trabalho, diante dos recursos metodológicos de que dispomos, é possível responder, com precisão, além dessas, diversas outras questões intrigantes nos movimentos

---

<sup>2</sup> São escassos os estudos que analisam *processos* (e não o produto) de escrita do qual participam alunos entre 7 e 8 anos, recém-alfabetizados e que escrevem seus primeiros textos. Alguns são propostos por Felipeto (2012, 2019) e Calil (2008, 2011).

causados pela escrita, como, por exemplo, que parte do texto foi abandonada no caminho? E se esta parte estivesse presente na produção final, quais seriam os rumos da obra? Por que o escritor rasurou determinado termo e o substituiu por outro? Quais as reais dificuldades linguísticas e textuais enfrentadas durante a escrita de determinado texto? Qual o motivo de determinada rasura? Etc.

Com essas respostas, os professores poderão destacar e revisar os assuntos mais difíceis em suas turmas, conforme o que for descoberto durante as investigações, bem como pesquisadores irão dispor de materiais precisos para desenvolver as mais variadas investigações científicas, a exemplo da análise dos conhecimentos prévios dos alunos em determinada turma, quais conteúdos precisam ser mais abordados e explicados, quais as maiores dificuldades encontradas durante uma produção textual, além de buscar meios para resolver os problemas encontrados, e estão aqui alguns dos pontos relevantes do trabalho que iremos apresentar.

Na seção que segue, daremos início ao trabalho realizado em nossa pesquisa, que apresentará o campo da Genética Textual, o qual teve início com investigações no âmbito literário, mas que hoje pode ser encontrado em variados campos universais da escritura.

## 2. GENÉTICA TEXTUAL: DA "COISA LITERÁRIA" AOS "UNIVERSAIS DA ESCRITURA"

A Crítica Genética é um novo campo interdisciplinar<sup>3</sup> que surgiu com a compra, feita pela Biblioteca Nacional da França, de uma importante coleção de Haine, em 1966, resultando, assim, a necessidade de analisá-la e documentá-la. A partir disso, no ano de 1968, o CNRS-*Centre National de La Recherche Scientifique* (equivalente ao CNPq, no Brasil) criou uma equipe de pesquisadores, fundada e dirigida por Louis Hay, encarregada de classificar, explorar, editar e analisar essa coleção<sup>4</sup>.

A nova corrente recebeu esse nome, conforme Grésillon (1991), após a publicação de uma coletânea publicada por Louis Hay, os *Essais de Critique Génétique* (em 1979, pela Editora Flammarion) e, desde então, tem apresentado um rápido crescimento; de acordo com Kamada (1997): sua "eficácia interpretativa", segundo este autor, tem permitido à Crítica Genética "ampliar seu campo de aplicação. Assim, obras teatrais, filosóficas, até mesmo pictóricas e arquitetônicas figuram entre as reflexões genéticas propostas até então" (1997, p. 67); fato também discutido por Grésillon (2007), quando comenta sobre o possível avanço dos estudos genéticos, os quais tiveram início com os manuscritos literários, aqueles que testemunham a arte de escrever dos grandes autores, mas que podem ir além e alcançar outros campos, como o musical, o do cinema, o de belas artes e o de ciências exatas.

Segundo Bosi, a Crítica Genética é um campo relevante, visto que "traz à luz uma surpreendente riqueza de materiais tantas vezes ignorados ou esquecidos, e esta é sua principal qualidade" (BOSI in WILLEMART, 1993, p. 13), materiais esses que carregam as inquietações dos autores, seus momentos de tensão, o tempo da rasura e outros aspectos envolvidos no momento da escritura de uma obra.

Fabre (1993) também relata as primeiras explorações deste novo campo de estudos, confirmando que foram, primeiramente, propostas por Louis Hay, em 1968, seguido de Bellemin-Noel, em 1972, e expõe que existem numerosos estudos nesta área, os quais resultaram dos seminários do ITEM (Instituto de Textos e Manuscritos Modernos do CNRS)

---

<sup>3</sup> Em geral, as abordagens em Genética Textual adotam a Linguística da Enunciação (Benveniste, Authier-Revuz), o dialogismo bakhtiniano e a psicologia cognitiva.

<sup>4</sup> Muitos outros manuscritos surgiram posteriormente, inclusive, manuscritos de Saussure e Benveniste. Para maiores informações, indicamos o site do ITEM: <http://www.item.ens.fr>

e dos simpósios realizados na Universidade de Paris 8, enriquecendo, desse modo, as questões voltadas ao campo da gênese do texto.

Por meio de algumas metáforas citadas por escritores e poetas, Grésillon (2007) destaca a importância da análise dos manuscritos *modernos*, datados dos séculos XIX e XX e definidos como objeto da Crítica Genética; essas metáforas definem, primeiramente, o momento da criação textual como uma “*gestação, parto, engendramento, parturição, embrião, aborto*”, colocando “em cena uma *gênese: o nascimento do texto*” (GRÉSILLON, 2007, p. 21), nesse caso, a obra nasce como uma criança, passando por todas as fases de uma gestação, podendo até ser abortada, ou seja, apagada, rasgada ou destruída durante o percurso da gênese.

Em segundo lugar, o nascimento da obra é definido como uma “reação contra a imagem do poeta inspirado, contra a poesia como dádiva dos deuses” trazendo, dessa forma, outras definições metafóricas para o contexto de produção de seus textos, que significam que o ato de escrever não vem de inspirações pessoais ou mesmo divinas, mas como o exposto por Beaudelaire, na análise da gênese do poema de Allan Poe: “agora, vejamos, o bastidor, a oficina, o laboratório, o mecanismo interno”, deixando em evidência os tormentos reais vividos pelos autores na criação de suas obras, como também o “*canteiro de obras, fábrica, indústria, máquina*” (GRÉSILLON, 2007, p. 22), o que esclarece a célebre frase de Gottfried Benn, quando disse que “um poema não nasce quase nunca, se fabrica” (BENN, *apud* GRÉSILLON, 2007 p. 23).

Assim, nesta segunda metáfora em torno da ideia da criação, fica claro que a gênese de uma obra não surge através de inspirações, mas sim de complicações, problemas, contratempos, obstáculos, oposições e bloqueios, conceito esse que julgamos estar mais próximo do que propõem os estudos genéticos, embora Grésillon (2007) afirme que o discurso dessa crítica seja composto desses dois conceitos metafóricos, sendo esta a nova problemática teórica, a saber, “a escrita como lugar de pulsão e de cálculo” (GRÉSILLON, 2007 p. 23).

De acordo com Grésillon (2007), os manuscritos *modernos* são caracterizados por quatro parâmetros materiais, “se devem tanto às propriedades do suporte e do instrumento, quanto à própria escrita e à sua disposição no espaço gráfico” (GRÉSILLON, 2007, p.55). Esses manuscritos são documentos particulares, escritos pelos autores durante o processo de criação de suas obras, o escrever, apagar, rasurar, acrescentar, corrigir, eliminar etc., pois, como já apresentado, o ato de escrever é, sem dúvida, um trabalho complexo, a exemplo dos escritores que produzem um romance, visto que isso requer um trabalho árduo, minucioso e

duradouro, por esse motivo, diversos países, como a Alemanha e a França, consideram os manuscritos como documentos dotados de um grande valor simbólico e patrimonial.

Essa escrita manuscrita carrega, além de marcas de subjetividade, uma tradição cultural e nacional e muitos autores preferem guardar os manuscritos pessoais de sua escritura, porque, ao conservá-los, estarão eximidos da amostra de seus erros, dos fracassos, da falta de inspiração e das rasuras que estiveram presentes no momento da produção de suas obras. Esses chamados “baús de manuscritos”, segundo Grésillon,

essas caixas, cofres-fortes, malas ou caixas de papelão estão cheios de tesouros estranhos, especificamente “inalienáveis”: mistura de papéis pessoais, de inéditos, de rascunhos de obras publicadas, todo o conjunto como uma série de congelamentos de imagem em uma vida de escritura, em que se sucedem êxitos e fracassos, centelhas e desesperos, triunfos e errâncias de um sujeito frente à aventura da invenção (GRÉSILLON, 2007, p.15).

Trecho esse que confirma a segunda metáfora da criação, ou seja, a produção do texto isento de inspirações, e sim carregado de muito trabalho, o qual deixa inúmeros vestígios, isto é, os tesouros que poderiam levar o produto final a outros caminhos, muitas vezes contrários ao do texto publicado. Estes manuscritos, segundo Grésillon, “formam a “pré-história” de um texto e constituem o traço visível de um mecanismo criativo” (GRÉSILLON, 2007, p. 26), visto que atingir o processo mental, buscar a origem, a fonte, que é o pensamento, é impossível, pois se trata de um processo cognitivo complexo.

Ainda de acordo com Grésillon (1991), a Crítica Genética tem como objetivo a descrição e a exploração dos mecanismos de escritura, confronta o que o texto foi com o que poderia ter sido, contribuindo, assim, para relativizar a noção de texto fechado, concluído e para dessacralizar a própria noção de Texto (GRÉSILLON, 1991, p.7-8), de modo que é necessário confrontar a obra de todas as maneiras possíveis, levando em consideração o seu processo de escrita, ou seja, o que antecede e procede a sua escritura.

A respeito dos sentidos do termo escritura, Grésillon (2007, p. 33) comenta que existem três e todos eles implicam, primeiramente, uma atividade; o primeiro sentido é o material, neste são designados traçados, anotações, inscrições, nível que supõe o suporte, ferramentas e, o mais importante, a mão que traça. Em segundo lugar, vem o sentido cognitivo, no qual são designadas a implantação, pelo ato da escrita, de formas de linguagens significativas e, por fim, o terceiro sentido é o artístico, em que se designa, na escritura, a emergência de complexos da linguagem reconhecidos como literários.

Para a autora, por meio desse novo campo, com a análise do processo da escritura, é possível “adivinhar, desvelar, desconstruir e reconstruir os caminhos da criação” (2007, p.

17), o importante é “compreender processos de invenção intelectual e estética que [...] podem caracterizar um gênero, um tempo, uma atividade cultural” (GRÉSILLON, 1991, p. 8).

Ainda de acordo com Grésillon (1991) faz-se crítica genética quando se analisa um documento autógrafo para compreender, no movimento da escritura, os mecanismos da produção; quando se investiga os caminhos percorridos pelo escritor e se verifica o processo que precedeu ao nascimento da obra e, também, quando se elaboram conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar, cientificamente, o precioso patrimônio que os manuscritos conservados nas coleções e arquivos representam.

Nesta mesma direção vai Fenoglio (2013), quando afirma que a genética dos textos objetiva esclarecer e interpretar o processo da escritura. Para este fim, segundo a autora, “ela passa por uma análise das versões sucessivas em seus diferentes estados, mas nenhuma hierarquia obedece a um juízo de valor: tudo é levado em conta” (FENOGLIO, 2013, p. 21). Esta pesquisadora ressalta, ainda, que, inicialmente, a disciplina genética foi fundada com base nos manuscritos de escritores, entretanto, houve um avanço em relação ao objeto de análise e hoje essa corrente está diversificada em função dos gêneros e tipos textuais materializados pelos manuscritos literários, científicos, de direito, etc., bem como os rascunhos de alunos recém-alfabetizados, os quais representam parte do nosso objeto de pesquisa.

Esses rascunhos de alunos foram chamados por Calil (2008) de manuscritos escolares, para ele,

o manuscrito escolar é todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito[...] Enfim, o manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de aluno.  
(CALIL, 2008, p. 24-5)

#### De acordo com Grésillon, o manuscrito

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 (GRÉSILLON, 2007, p. 52).



Assim, o ato de escrever requer necessariamente o uso de rasuras, a tal ponto que Barthes, em um seminário na Rapp Square (1976), pronunciou: "La **litterature** c'est la **rature**". A esse propósito, Biasi comenta:

A obra literária escrita no primeiro rascunho sem a menor correção é provavelmente uma ficção, uma fábula que só tem credibilidade a partir do cruzamento entre uma certa ideia histórica de heroísmo intelectual [...] e a existência de textos publicados ou completos cujos rascunhos e arquivos preparatórios desapareceram completamente (BIASI, 1996, p. 01).

De modo semelhante, Bellemin-Noel (1972) explana sobre essa relação da rasura com a literatura quando afirma que "a literatura começa com a rasura"; dessa maneira, percebe-se que o ato de escrever está intrinsecamente ligado ao ato de rasurar.

Conforme os estudos apresentados por Grésillon (1991), a Crítica Genética permaneceu, por muito tempo, à margem das grandes correntes da crítica literária, entretanto, vem ganhando espaço frente às correntes de pesquisa e teorias literárias, visto que

instaura um novo olhar sobre a literatura. Seu objeto: os manuscritos literários, na medida em que portam o traço de uma dinâmica, a do texto em criação. Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Sua intenção: a literatura como um *fazer*, como atividade, como movimento (GRÉSILLON, 2007, p.19).

Consoante as palavras autora, o texto não pode ser analisado como um produto fechado, estático, mas sim como um processo em construção; além disso, para ela, essa crítica, até o momento, não possui parâmetros de linearidade ou critérios de avaliação, todavia, possui capacidade de intervenção, que passa por uma reflexão sobre o conceito de escritura, termo ao qual se encontra "apregoadá", e sobre a elaboração de uma estética da produção. Sobre isso, Kamada (2009) reitera que, ao tentar ampliar o escopo da disciplina, é preciso repensar o método de leitura do registro genético, o que ainda não foi estabelecido, visto que ainda há muitos caminhos a serem seguidos na perspectiva da genética plural.

Em relação aos pesquisadores da CG, eles são chamados de geneticistas ou críticos genéticos, os quais, em sua maioria, possuem formação literária; outros são linguistas ou possuem competências nas linguagens da informática. Esses três tipos de geneticistas abordam perspectivas divergentes na análise dos manuscritos, que são os trabalhos feitos por escritores durante o processo de criação de suas obras.

Para Grésillon (2007, p. 27), esses pesquisadores se tornam geneticistas na prática e precisam ser dotados das seguintes características: além da paixão pelos manuscritos, devem ser pacientes para procurar esses documentos desaparecidos, vendidos ou guardados como

herança, com a finalidade de, posteriormente, decifrá-los, classificá-los e transcrevê-los para transformá-los em objetos de conhecimento. Devem, ainda, ser humildes diante dos documentos invasivos e que apresentam problemas que não se desembaraçam e pacientes para restituírem a gênese do texto. Nesse viés, “o pesquisador reúne, classifica, decifra, transcreve e edita dossiês manuscritos que se tomou o hábito de chamar de “prototextos”: com as qualidades de filólogo, ele acrescenta a de editor de um tipo novo” (GRÉSILLON, 2007, p. 29).

Nas palavras de Willemart (1993, p.18), “a crítica, procurando as intenções do escritor, encontra seu calcanhar de Aquiles no prototexto e fica desnordeada”. De acordo com o autor, o prototexto, ou seja, “o conjunto dos cadernos, cartas, rascunhos e texto” (WILLEMART, 1999, p. 130) não é um embrião que se desenvolve conforme uma lei de evolução planejada e definida, e que, apesar de carregar esse prefixo, é considerado texto.

Segundo o linguista, o estudo do prototexto limita, de certo modo, a interpretação, mas a torna mais científica. Para ele, esse estudo é importante, visto que

O texto publicado, morto para o autor, cortou as amarras que o atavam ao *scriptor* e a sua vida de desejos. [...] o prototexto, morto ele também, reproduz, entretanto, os movimentos que levaram ao texto fixado e, às vezes, [...] traduz pelos lapsos certos desejos do próprio *scriptor*. [...] o importante, todavia, em uma textanálise, não é chegar a um dos fantasmas do autor, mas descrever o percurso desse fantasma no texto, discernir os remanejamentos de escritura que ele provoca e “observar como uma fórmula indizível conseguiu caminhar até o texto publicado” (WILLEMART, 1993, p. 45).

Ao mencionar a morte do autor, Willemart (1993) cita Roland Barthes, considerado um dos principais pensadores da teoria literária contemporânea, apresentando, em 1967, uma de suas ideias mais relevantes acerca dessa teoria, a morte do autor. Segundo Barthes, quando um escritor cria um texto, ele se coloca automaticamente no papel, no entanto, para este feito, este escritor precisou se embasar em referenciais já existentes, ou seja, tudo o que ele usou para construir o seu texto já havia sido escrito, pensado ou inventado anteriormente, nada era original, independente da existência deste escritor, inclusive as palavras utilizadas naquele texto. Por esse motivo, Barthes defende que um texto não carrega somente uma única voz, mas sim vozes múltiplas que são selecionadas e organizadas por quem escreve, isto é, o autor apenas organiza em seu texto, de modo particular, todas as informações captadas durante a sua vivência.

Daí a percepção de que a definição de “autor” não condizia com a realidade, uma vez que o texto não provém de uma única voz, como postula Barthes, mas sim de vozes diversas; por isso, esse teórico questiona a importância que a crítica literária clássica dá para o autor,

figura essa tratada como peça fundamental para o entendimento da obra, juntamente com o contexto no qual ele viveu, seja o social ou o pessoal, enfim, tudo o que o envolveu durante a sua vida, o que foi mencionado por Grésillon (2007), quando abordou os três sentidos do termo escritura, em que um deles trazia a mão que traça, isto é, o autor como a parte mais importante a ser analisada nesse processo.

Para Barthes, essa concepção equivocada de “dar um autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita” (BARTHES, 1967, p. 4), concepção que ele, ironicamente, diz que convém perfeitamente à crítica, que traz como importante tarefa descobrir esse “autor” e o seu mundo, que descobertos se sobressaem sob a obra: encontrado o Autor, o texto é “explicado”, desse modo, o crítico vence.

Nesse contexto, de acordo com Barthes (1967), a crítica literária está equivocada, ou seja, ele não aprova a ideia de que os significados do texto fossem aqueles dados ou interpretados através do autor, não poderia ser o autor o “deus” do seu texto. Neste sentido, o resultado desta colocação é o surgimento do termo “*scriptor* moderno”, que, nas palavras de Barthes, é um termo utilizado para fugir da definição idealizada do autor, conforme verificado no trecho a seguir:

“O *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e todo o texto é escrito eternamente aqui e agora” (BARTHES, 1967, p. 3).

Conforme apresentado anteriormente, pode-se afirmar que, de acordo com Barthes (1967), os significados do texto não estão no autor, que este é apenas a pessoa quem o escreveu. Na opinião deste teórico, uma interpretação possível é que “para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 1967, p. 5).

Com base neste ponto, as possíveis interpretações de uma obra vêm da perspectiva do leitor, que, para este pensador, são milhares, e cada um terá uma interpretação distinta de acordo com os seus pensamentos, suas crenças e suas experiências, ou seja, não existe somente um sentido para o texto, mas sim vários sentidos e cada um deles passa a existir quando o texto é interpretado pelo leitor, interpretação que pode não ser a certa ou a original, visto que um texto carrega uma linguagem múltipla de escritas e de variadas culturas, considerações essas também expostas por Willemart (1999), quando diz que “o manuscrito é

naturalmente um sistema aberto que provoca o intercâmbio com seu meio: a tradição literária, a história da língua, os encontros habituais ou ocasionais, as leituras, etc” (1999, p. 137).

Em contrapartida, apesar de Willemart (1999, p. 193) revelar que a principal fonte da formação da obra se encontra na linguagem, na história e na tradição, ele também apresenta a vida do escritor como um dos elementos dessa formação, isto é, para ele, assim como para Grésillon (2007), a vida do escritor é um fator importante a ser considerado na compreensão da obra, o que também é relevante para a análise aqui proposta, uma vez que trabalhamos com alunas em situação escolar no segundo ano do ensino fundamental.

Como decorrência da expansão de seu campo, Doquet (2003) propõe a substituição do nome "Crítica Genética" para "Genética Textual" (GT), uma vez que o termo "crítica" aparece sempre muito relacionado à "coisa literária" e não abrange, certamente, o conjunto das pesquisas preocupadas com o processo de produção, seja de uma peça teatral, de uma obra literária ou, como em nosso caso, de processos de escrita produzidos em sala de aula, pois como afirma Anokhina (2018, p. 129-130), diante do vasto crescimento da CG em diversas regiões do mundo, esse campo obteve avanços notáveis na compreensão da gênese das obras literárias ao analisar os documentos de trabalho dos escritores (planos, rascunhos, cadernos, edições, etc.), por fornecerem acesso privilegiado aos vestígios do funcionamento cognitivo humano, por esse motivo, a autora espera que essa crítica se torne uma ciência cognitiva, bem como aguarda o surgimento de uma disciplina centrada no estudo dos processos subjacentes à escrita, sugerindo, assim, a crítica genética cognitiva através de suas pesquisas sobre a observação de rascunhos de escritores.

De acordo com os estudos de Kamada (1997), nas últimas décadas, o campo da Crítica Genética cresceu rapidamente na França, embora isso seja visto como um escândalo, pois sua aparição causou diversas acusações motivadas pelas discussões relacionadas à sua capacidade hermenêutica, ou seja, à eficiência interpretativa de seu arcabouço teórico, além do fato de este novo campo ter surgido como uma proposta de redefinição dos assuntos relacionados aos outros métodos já existentes, a exemplo do estruturalismo e da filologia.

Visando ser a nova “Teoria do Texto”, a Genética Textual questiona o estruturalismo, deixando de lado a autonomia do texto e trazendo de volta a figura do autor, que, como observado, se encontrava à margem dessa corrente estruturalista, ficando, desse modo, as diversas interpretações possíveis a cargo do leitor. Assim, conforme expõe Kamada (1997), Barthes evidencia a figura do “*scriptor* moderno”, escritor esse que estabelece, para a genética textual, um vínculo atual e dinâmico com seus escritos; assim, esse escritor é considerado um

operador, ou seja, aquele que, diante das mudanças do que está compondo, trabalha sobre as virtualidades de uma escrita que ele não consegue compreender como um todo.

Entretanto, percebe-se, com isso, um modo paradoxal; por um lado, os geneticistas se colocam contra o estruturalismo; por outro, investem em suas abordagens, quando, do ponto de vista da criação, analisam dados (erros, lapsos, caminhos ‘desviados’, etc.), através de conceitos saussureanos, como os de associação, aqueles que tratam das possibilidades existentes na língua através da aproximação de ideias, seja essa aproximação realizada pelo radical, pelo sufixo, pelo significado ou pelo significante, como propõe Saussure (1995, p. 145), que estão presentes no conhecimento ou na consciência do falante.

Esses conceitos associativos se formam de modos diferentes, seja por características morfológicas, seja pela semelhança entre os significantes ou entre os significados, que são muito comuns nos escritos de crianças em fase de alfabetização. Grésillon (2007) expõe que, por causa desses paradoxos, ainda não existe uma teoria genética e que essa crítica ainda não possui clareza nas respostas acerca da relação entre gênese da obra e história literária, por isso, essa corrente ainda tem muito a esclarecer para que se torne teoria, posto que até seu nome não foi exatamente definido, como nos mostra o seguinte trecho:

Esse espaço paradoxal, feito de tendências e tensões, explica, ao mesmo tempo, por que ainda não existe teoria genética no estado atual. Pior ainda, o próprio nome dessa corrente de pesquisa não é unânime, uns preferem “crítica genética”, outros, “genética textual” (GRÉSILLON, 2007 p. 49).

Seguiremos com a nomenclatura proposta por Doquet (2003), Genética Textual (GT), visto que esta pesquisa analisa todas as etapas do processo de escritura de alunos recém-alfabetizados produzidos em sala de aula.

Mediante os estudos apresentados por Grésillon (1991), a GT herdou o rigor metodológico do estruturalismo e é

utilizada para descrever as diferentes fases dos antetextos (notas documentárias, pesquisas, menções epistolares, notas de trabalhos, roteiros, planos, resumos, primeiro esboço redacional, rascunhos elaborados, passagens a limpo, cópias, provas corrigidas); e estabelecer, em função dos hábitos variáveis dos escritores, tipologias antetextuais (GRÉSILLON, 1991, p.11).

Metodologia essa associada aos estudos sincrônicos, uma vez que, nesse caso, observar as riquezas existentes na exploração do antetexto dos escritores é importante para

que se estabeleçam hábitos comuns entre eles durante os momentos de qualquer produção de texto, assim, é possível pensar em uma teoria da gênese textual.

Ainda sobre a relação da Genética Textual com o estruturalismo, Kamada (2009, p. 102) comenta a seguinte questão: “como pode ser que a rejeição da intenção autoral leve a reavaliação do trabalho do autor?”. Como a genética textual surgiu num contexto de instalação do movimento de Barthes, quando propôs a morte do autor e a proposta de redefinição de leitor, esse fato causou um desafio de redefinição para os três termos, a saber, no autor, na escritura e no leitor e, para Kamada (2009), é preciso rediscutir essa questão, pois é necessário questionar quem é o escritor no trabalho com o texto, o qual ocupa o papel de estar vinculado de forma instável e dinâmica com a escrita.

A respeito das relações da genética atual com os estudos filológicos, Kamada (2009) comenta que existe uma ambiguidade, que é explicada por meio dos estudos de Jean-Yves Tadié, quando expõe duas linhas divisórias que distinguem esses dois estudos; a primeira se refere aos seus conceitos, uma vez que a nova genética traz como principal objeto o movimento contínuo da escrita durante o trabalho com o texto, como se dá essa dinâmica da criação, que é o oposto dos estudos clássicos do manuscrito. Por outro lado, o método utilizado nesse processo segue a exploração do corpus, de forma exaustiva e delimitada, exploração de “notas, planos, cenários, rascunhos...” (KAMADA, 2009, p. 101) atestando, desse modo, uma gênese do trabalho, que foi o objeto de uma construção intelectual pelo geneticista, diferente dos estudos anteriores, como afirma o autor.

Assim, a filologia busca desvendar a história do texto, seu estabelecimento, sua edição, sua verdade; enquanto a CG analisa, filologicamente, os manuscritos, para restituir sua ordem sucessiva. Distinções e semelhanças entre filologia e CG também são abordadas nos trabalhos de Willemart (1999), o qual reflete que ambas estudam textos da Idade Média ou do século XX, mas que apresentam resultados diferentes, uma vez que a crítica genética lida com a variante, com o texto original, com o desvio, com o erro, enquanto a filologia estuda as lições, os textos múltiplos e a pluralidade cultural. Além disso, a filologia segue um modelo rígido, enquanto a crítica genética ainda procura o seu modelo defendendo “os rascunhos, o prototexto, o uso do hipertexto, as sinopses e os textos integrais. Uma comenta as mudanças singulares, as variantes; a outra investiga os processos da criação” (WILLEMART, 1999, p.198).

Fica evidente, diante desse quadro, que, apesar de trazer em sua construção conceitos metodológicos da filologia e do estruturalismo, a CG se distingue das duas em virtude de considerar em suas análises o autor e o processo ocorrido durante o nascimento da obra e não

somente entender o texto como um produto fechado. Ademais, para a CG, se considerar uma teoria do texto se refere à busca dos significados de um texto fechado, isto é, ela destaca a essência da escrita, busca entender os avanços da escritura, enquanto para a filologia esse conceito está vinculado à restauração do texto original. Desse modo, Kamada (1997) reflete que o texto por si só não se sustenta, e que a versão final de um trabalho é somente uma das possíveis realizações no movimento da gênese, visto que ainda pode ser renovada por meio de revisões, edições, etc.

Percebe-se, desse modo, a pertinência da GT para a análise de processos de escritura de crianças com 7 anos de idade, uma vez que essa crítica possibilitou a expansão dos estudos para outros campos, além do literário, como nos apresentou Kamada (1997), o que foi adotado por uma nova geração de pesquisadores, a exemplo de Doquet-Lacoste (2003), que visava reconstituir todos os possíveis do texto e buscava, em suas pesquisas, novas perspectivas no objeto da CG, não o restringindo somente ao estudo das rasuras em textos de escritores literários experientes, mas sim à toda produção escrita, seja ela ordinária, segundo Anokhina (2018), ou de crianças em situação escolar, que é o nosso caso.

Assim, desvendando e compreendendo os caminhos do texto, é possível revelar o surgimento de uma teoria da escritura, proposta também discutida por Grésillon (2007, p. 34), quando diz que, seguindo a direção da análise dos caminhos da escritura, há a possibilidade do estudo de rascunhos não literários, como, por exemplo, “gêneses de discursos científicos, filosóficos, históricos, testemunhos de vida, rascunhos de alunos”; escritos esses que, segundo a autora, poderiam ajudar a “elaborar um conjunto de universais da escritura [...] e precisar o que é próprio à inventividade da escrita”, e isso não significaria um desvio dos estudos literários; pelo contrário, seguindo essa direção, Grésillon (2007) afirma que haveria a substituição dos mitos e dos mistérios da criação por um saber sutil e convincente da escritura; assim, seria também possível definirmos quais os caminhos para se chegar à criação textual.

Diante de todo o exposto, cabe aos geneticistas construírem hipóteses sobre a trajetória da escritura e sobre as inúmeras possibilidades no processo de criação, deixando acessíveis e legíveis os documentos autógrafos que podem contribuir “para a elaboração de um texto e servem de testemunhas materiais de uma dinâmica criadora” (GRÉSILLON, 2007, p. 29). Nesse viés, esses críticos julgaram que seu interesse não é o texto finalizado, mas sim a escritura que está sendo feita, a qual vem carregada de pertinências, impertinências e muitas dependências, ou seja, para eles, é importante narrar o antetexto, isto é, tudo o que foi traçado antes da elaboração do texto em si, o planejamento, as orientações, as pesquisas, os rascunhos,

observando o conjunto de todas as marcas conservadas, quais foram os fenômenos e as operações sistemáticas utilizadas nesse processo escritural, pois, a partir dessas observações, o geneticista formará “conjeturas sobre as atividades mentais subjacentes” (ibidem) e buscará as respostas das seguintes questões:

O que é escrever? Como escrevemos? Como analisar a língua escrita quando o documento empilha o paradigmático sobre o sintagmático? O que é a escrita literária? Qual é o estatuto teórico desses prototextos? Fazem eles parte da literatura? Há “eventos” na escritura que marcam a invenção? *Como ocorre a escrita escolar?* (GRÉSILLON, 2007, p. 30, *grifos nossos*).

Dessa forma, buscando responder a essas questões em diferentes objetos de análise, o geneticista poderá desvendar e revelar os chamados universais da escritura, além de descobrir quais são os possíveis caminhos para obter o êxito na criação textual. Ademais, como ressalta Grésillon (2007, p. 31), há uma relação a ser estabelecida entre o que veio antes do texto e o texto finalizado, dessa forma, o estudo de um enriquecerá o conhecimento do outro.

Willemart (1993) explica que as preocupações com as evoluções genéticas do texto e o desejo de desvendar os segredos de sua elaboração já tinha tradição na Alemanha, com os estudos de Goethe, Novalis e Schegel, afirmando que, por meio da crítica textual e dos conceitos carregados por ela, “surgiram uma reflexão sobre a dimensão histórica do texto e um questionamento dos mecanismos de produção da escritura” (WILLEMART, 1993, p.16).

Com a possibilidade de descobrir e desvendar os caminhos do manuscrito, o geneticista poderá transformar os traços encontrados em possíveis provas, o que faz emergir, conforme as atuais tentativas, segundo Grésillon (2007), uma série de questões inesperadas acerca da atividade da linguagem e da escritura, fato que poderia causar deslocamentos no âmbito da pesquisa literária, a saber, na noção de texto, na de escritura e na de autor, como já foi apresentado por Kamada (2009).

De acordo com a pesquisadora Grésillon, os manuscritos não são apenas o lugar da gênese da obra, são também o espaço para um possível estudo da gênese do escritor, de seus conflitos enunciativos, o que também é mencionado por Willemart (1993, p. 19) quando acrescenta que, além de extrair e expor as riquezas descobertas no manuscrito, o geneticista deve diferenciar e entender o processo da criação, bem como identificar qual é o estilo do autor, respostas essas que devem ser encontradas por meio da análise do prototexto e/ou antetexto, além das pesquisas e entrevistas com familiares e amigos dos escritores. Com o acesso ao manuscrito, o geneticista inicia um trabalho árduo e, na maioria das vezes, duradouro, como expõe Willemart:



Tendo acesso ao manuscrito, o crítico deve ainda, se houver dúvida, averiguar sua autenticidade por um estudo técnico e comparado da tinta, do papel e da caligrafia e determinar, assim, a data de composição dos três elementos. Em seguida, terá que decifrar os rascunhos e a escritura escondida atrás das rasuras, das manchas ou dos rabiscos (WILLEMART, 1993, p. 17).

Willemart (1993) conta que esses fatos, muitas vezes, assustam o pesquisador, porque pode levar anos para que esta análise seja efetivada, visto que cada autor tem sua maneira de produzir rascunhos e o crítico deve estar atento a isso para circunscrever o nascimento da obra. Para Willemart (1993), o estudo do manuscrito permite resolver essas dificuldades, e esta é a sua vantagem, ou seja, testemunhar o conjunto genético escrito que está ali conservado para construir hipóteses dos caminhos percorridos durante a criação daquela escrita e elaborar possíveis significações.

Grésillon (2007) ressalta que é importante o estudo dos manuscritos, pois ele

recobre uma zona de segredo, de desejo obscuro, alguma coisa da face noturna da obra que gostaríamos de colocar ao abrigo dos olhares indiscretos e *voyeurs* e, ao mesmo tempo, expor à luz do dia para comunicá-lo aos espíritos sutis. Da parte do pesquisador, há um desejo de comunhão: compartilhar do segredo da criação, descobri-lo e transformá-lo em conhecimento (GRÉSILLON, 2007, p.14).

Willemart (1993) fala desses mistérios que envolvem a criação de uma obra e relata que existem dois momentos dialéticos presentes neste mistério; “por um lado, uma preparação longínqua” em que o escritor anota tudo o que lhe interessa, como, por exemplo, “observações de viagens, trechos de livros, nomes estranhos, páginas de listas telefônicas” (WILLEMART, 1993, p. 15); por outro lado, o escritor se prepara antes, por meio dos rascunhos, e vai deixando sua “iniciativa à instância narrativa e torna-se instrumento de sua cultura e de sua escritura” (idem).

Segundo as pesquisas de Grésillon (2007), mediante o estudo dos manuscritos, poderemos saber os fracassos e as vitórias do autor, seus pensamentos mais discretos, suas angústias, sua dificuldade em escrever, o que queria dizer, mas não disse, o tempo gasto durante a produção da gênese, enfim, diversos outros processos durante a escritura que, provavelmente, levaria a obra final a outros caminhos, e, além disso, para que se compreenda o interesse e o prazer que tem em adivinhar, desvelar, desconstruir e reconstruir os caminhos da criação. Willemart (1993) também reflete, por meio de metáforas, acerca dessas tribulações que envolvem o escritor durante a composição de uma obra, ou seja, todo o texto provém de um longo processo de tormentas, modelagem e incertezas até a produção de sua versão final.

Visando esclarecer as diferentes questões de terminologia adotadas por especialistas, Grésillon (2007) sintetiza alguns termos já abordados neste trabalho, primeiro, o manuscrito e o rascunho, os quais se encontram em concorrência; segundo a geneticista, alguns consideram a palavra manuscrito como um termo genérico, que engloba todos os estados manuscritos conservados de uma gênese, o rascunho seria o estado preciso dessa gênese, no qual a escritura deixa a fase dos planos e roteiros para iniciar a fase redacional, da textualidade em uma obra.

Outros especialistas, ainda de acordo com a pesquisadora, restringem o sentido de manuscrito, aproximando-o do manuscrito definitivo, no qual tudo o que o precedeu é chamado de rascunho, nesses casos citados, a palavra rascunho evoca “a ideia de escritura em gestação, atravessada de rasuras e de hesitações” (GRÉSILLON, 2007, p. 103).

Diante dessas considerações feitas por especialistas, Grésillon (2007) propõe manter “o termo “manuscrito” para designar o conjunto dos documentos suscetíveis a esclarecer a gênese de uma obra” (GRÉSILLON, 2007, p.106). Outrossim, propõe uma equivalência entre os termos “rascunho” e “manuscrito de trabalho”, posto que designam a fase redacional posterior aos trabalhos preparatórios, ou seja, as notas de leitura, os planos, os roteiros, os esboços e os começos. Em relação aos manuscritos modernos, Grésillon (2007) acrescenta duas precisões: primeiro, são “documentos essencialmente autógrafos”; segundo, “podem comportar igualmente datiloscritos, provas corrigidas, exemplares de uma edição de revista e corrigida pelo autor com a previsão de uma nova edição” (ibidem).

A autora também esclarece alguns termos observados na análise dos manuscritos, a saber, a página, a folha, o folheto e o fólio: a folha é o objeto que serve de suporte, a página é a superfície a qual se escreve ou se escreveu, o folheto seria o diminutivo de folha, que pode ser a folha dobrada uma ou várias vezes. Para Grésillon, o suporte do manuscrito moderno é o folheto, quando ele chega a uma coleção pública, é revestido de um número oficial, isto é, a foliotagem.

Portanto, a partir desse estudo, percebe-se que analisar a gênese de uma obra ou um texto é muito importante e mais instigante é saber quais foram os caminhos percorridos pelo escritor durante esse processo de construção. Em nossa pesquisa, é possível compreender, por meio da análise dos manuscritos, quais foram as partes abandonadas no caminho e os motivos pelos quais houve esse abandono, é possível ainda investigar os primeiros pensamentos e planejamentos sobre a obra e comparar esses pensamentos iniciais com o que ficou no produto final. É possível também analisar quais as reais dificuldades enfrentadas, comentadas e registradas na composição do texto, o que abre um vasto caminho para diversas

investigações linguísticas e textuais, assim como exemplifica Calil (2019) em seu trabalho sobre o Sistema Ramos, que será descrito posteriormente; enfim, é possível desvendar toda a gênese da obra diante da metodologia a qual dispomos.

Com isso, percebe-se que são inúmeros os pontos de análise de um manuscrito e, sem dúvida, transformada em teoria, a Crítica Genética abrirá um vasto campo de pesquisa para a análise do manuscrito, sejam escolares, literários, modernos, enfim; todo texto passa por um longo processo de criação até o produto final e isso não é fácil, por isso é primordial entender como se dá esse processo para definir os caminhos da criação textual.

Assim, a Genética Textual deve se tornar uma teoria, visto que já possui um objeto de pesquisa definido e sabe quais pontos analisar, porém, como Grésillon (2007) ressalta, essa corrente ainda precisa esclarecer algumas dúvidas para definir seu futuro.

## **2.1. Considerações acerca da seção**

Diante do exposto acerca da GT, é preciso compreender, primeiramente, que há uma diferença entre os manuscritos escritos por grandes autores e os manuscritos escritos por alunos em sala de aula. Em síntese, o escritor literário geralmente escreve sob uma demanda que lhe é própria: quando julga que tem todos os elementos necessários (pesquisas, trama, cenários, etc.) já disponíveis; escreve também sob demanda de alguma editora, mas ainda assim há um prazo maior para a finalização de seu texto. Além disso, o escritor literário tem muita experiência com a escrita. Já o aluno escreve sob demanda escolar, isto é, ele não escreve porque quer, nem sempre sobre o que quer e no tempo que quer. Na escola, há horário para começar e para terminar e o texto, na maioria das vezes, deve ser escrito para o professor, enquanto o escritor literário escreve para um número indeterminado de leitores.

Ademais, é importante mencionar que a GT possui ferramentas que dão suporte para analisar todos os processos durante as produções escritas, tanto dos manuscritos de grandes autores, como os manuscritos de alunos; para isso, é preciso reconhecer que o Sistema Ramos (SR), como se verá no quarto capítulo, é uma das ferramentas mais completas, um sistema capaz de propiciar avanços na área da GT, uma vez que quem analisa os manuscritos dos grandes autores quase nunca tem o processo "em tempo real", diferente de nossa pesquisa, que traz como um de seus métodos esse sistema inovador que nos permite isso.

Considerando a possibilidade do avanço da CG para outros campos e apropriados do suporte necessário para registrar todo o processo de escrita de alunos em situação escolar, segue a proposta apresentada em nosso trabalho, visto que o Sistema Ramos possibilita a

captura do processo em tempo e espaço real da sala de aula, processo esse compreendido por: texto final, transcrições e os vídeos durante os momentos da escritura de narrativas por jovens alunos, o que nenhuma outra teoria, até o momento, conseguiu desenvolver.

Todos os procedimentos, realizados através desse sistema, permitem essa convergência entre processo de criação e análise do funcionamento da língua (via Saussure), já que outras teorias, como a Linguística Textual, por exemplo, trabalha sobre o texto já pronto, acabado. É importante compreender isso porque, neste trabalho, focaremos nos processos das produções textuais de escreventes com sete anos de idade, que ainda estão aprendendo as normas da língua e as fazem conforme o seu entendimento, por isso brincam com a linguagem na construção de seus textos, fazendo o uso de relações associativas, elaborando jogos de palavras, tentando, a todo momento, seguir as regras do jogo, mas, muitas vezes, de forma inconsciente; é como um “saber sem saber que sabe” e, em outros casos, um “pensar que sabe sem saber”, que pode ser investigado através dos comentários feitos entre a díade em uma situação de escrita colaborativa, o que precisa ser mais investigado.

Se escrever parece ser indissociável do ato de rasurar, na próxima seção, abordaremos os tipos e as funções da rasura apresentados pelos autores aqui analisados, os quais serão confrontados e discutidos.

### 3. TIPOS E FUNÇÕES DA RASURA

Como dissemos no resumo, um dos objetivos deste trabalho de dissertação de mestrado é realizar um estudo comparativo acerca dos tipos e das funções da rasura a partir dos trabalhos de quatro geneticistas, a saber, Almuth Grésillon (1991, 2007), Pierre-Marc de Biasi (1996), Claudine Fabre (1986, 1993, 2004) e Phillippe Willemart (1993, 1999), de modo a sinalizar a variação existente na área e contribuir para seu esclarecimento.

Antes de prosseguir a seção, é importante mencionar o motivo da escolha desses quatro teóricos acima, que não ocorreu de forma aleatória, visto que todos eles construíram sua carreira priorizando os estudos da Crítica Genética/Genética Textual, o que foi de extrema importância para esta pesquisa aqui apresentada.

Almuth Grésillon, doutora, precursora dos trabalhos modernos em CG, dedicou a maior parte de seus estudos no desenvolvimento de métodos de crítica genética, tendo em seu currículo duas obras de extrema importância nesse meio: *Elementos de Crítica Genética e Leitura de Manuscritos Modernos*. Esta autora foi nomeada pesquisadora do CNRS, além de ser diretora de pesquisa emérito do ITEM (Instituto de Textos e Manuscritos Modernos, CNRS), instituto esse dirigido por ela de 1986 a 1994, no qual é investigadora desde sua criação.

Biasi é doutor, pesquisador, escritor, editor, artista visual e diretor de pesquisa emérito do ITEM, ele se especializou em genética literária e é produtor de vários artigos sobre a análise de manuscritos modernos, sobre gênese da obra, história das escrituras e dos manuscritos de Flaubert, no qual sua pesquisa literária se concentra. Fez parte do grupo de jovens pesquisadores a ingressar na Louis Hay no Centro d 'Analysis of Manuscripts (CAM). Ingressou no CNRS em 1985 e, atualmente, co-dirige a equipe de “História da Arte” e a equipe "Flaubert", do ITEM.

Willemart é professor emérito da Universidade de São Paulo e fundou, juntamente com outros colegas, a Associação dos Pesquisadores do Manuscrito Literário (APML), que publica o “Manuscritica” desde 1990, e que hoje leva o nome de Associação dos Pesquisadores em Crítica Genética (APCG). Foi ele o responsável pela proposta dos estudos da Crítica Genética no Brasil, após ser pesquisador por dez anos no ITEM, onde pôde desenvolver ferramentas de pesquisa que, segundo Biasi (2012), permitiram fazer do nosso país a segunda nação no mundo em Genética Textual.

Claudine Fabre foi a primeira linguista a trabalhar com manuscritos escolares, desse modo, sendo a pioneira em significar o estudo das rasuras em situações cotidianas do meio

escolar, os seus trabalhos foram de extrema importância para o nosso, pois, baseado neles, pudemos aprofundar, ainda mais, algumas questões propostas por ela.

Assim, baseado nas teorias apresentadas pelos teóricos aqui descritos, é possível descobrir os mecanismos que envolvem a criação textual através da análise do processo de produção por meio dos tipos e das funções das rasuras feitas pelos escreventes, posto que, conforme mostra Grésillon (2007, p. 91), o espaço escrito pode nos apresentar variedades dos tipos de escrita, bem como dos índices de rasuras e reescrituras. Acerca da rasura, Grésillon afirma que ela possui um caráter paradoxal, uma vez que 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 (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

Nesse caso, à medida que o autor apaga algum termo, ele acrescenta outro que julga mais apropriado para o seu texto; essa anulação, formada por intermédio da rasura, se transformará em novas possibilidades de escrita.

As funções da rasura que apresentaremos correspondem às operações próprias do movimento escritural. Essas funções se encontram presentes no processo de produção do texto, independente da experiência do autor, embora algumas delas não se encontrem em escritos de crianças, e sempre buscam a melhoria textual, apesar de, em alguns casos, essa melhoria não ocorrer.

A respeito dos tipos de rasura, diversos estudos mostram que o que os alunos mais rasuram em situações de escrita colaborativa está voltado aos seguintes: ortográficos, gráficos, de pontuação, de antecipação, de acentuação, sintáticos, semânticos, morfológicos, do léxico e textual discursivos, visto que estão trabalhando e refletindo sobre o texto que está sendo produzido. Para confirmar ou não, faremos a nossa análise.

Iniciaremos os tópicos da seção apresentando considerações acerca das funções e dos tipos de rasura definidos, primeiramente, por Grésillon (2007), em seguida, por Biasi (1996), depois por Willemart (1993, 1999) e, por último, por se aproximar mais da análise apresentada em nosso trabalho, as pesquisas de Fabre (1986, 1993, 2004), seguida das considerações da seção. Definidos os conceitos e dados os esclarecimentos, após a análise dos pressupostos teóricos apresentados, faremos a comparação dos quatro trabalhos, observando quais foram as funções de rasura apresentadas pelos quatro autores, as quais serão expostas em uma tabela para melhor sintetização dos estudos apresentados, bem como resumiremos,

em uma breve discussão, os tipos de rasura apresentados por Fabre, por se aproximarem do trabalho que estamos propondo, finalizando, assim, a seção.

### 3.1. A rasura em Grésillon

Conforme aborda a geneticista Grésillon (2007), a rasura deve ser observada em suas diferentes formas, funções e lugares de inscrição; entretanto, a autora deixa claro o erro em acreditar que a quantidade de rasuras, sozinha, é capaz de determinar a gênese de um manuscrito, visto que ela não é a única forma de observar os vestígios reescritos; por outro lado, a rasura confirma a dimensão temporal própria a todo processo de escritura.

De acordo com esta autora, a rasura aparece por meio de três formas distintas: a primeira pode ser vista e colocada de volta no texto pelo leitor, que seria a rasura com um simples traçado no meio ou “gradeados”. A segunda forma de rasura também é visível, todavia o leitor não consegue visualizar o que havia sido escrito, por se tratar de uma rasura “borrão”, aquela em que uma mancha negra fica em cima do que estava escrito. A terceira forma de rasura não permite uma visualização no primeiro momento, por se tratar de uma rasura imaterial, só é possível visualizá-la através de reescritas e comparação de um rascunho com o outro para que se perceba o que ficou para trás em uma determinada folha ou outro suporte.

Segundo a autora, a rasura apresenta, também, três funções: a primeira, a que fornece opções para a reescritura é a **substituição**, “as duas outras servem seja para **deslocar**, seja para **suprimir** definitivamente” (GRÉSILLON, 2007, p. 100). Para Grésillon (2007), reescreve-se para conseguir melhor adequação do texto, desloca-se porque se julga que determinada unidade fica melhor acima ou abaixo no texto e “suprime-se para estreitar, renunciar, rejeitar, censurar, etc.” (ibidem).

Esta pesquisadora evidencia que existem quatro posições diferentes em relação aos casos de rasura com reescritura, ou seja, nos casos de substituição; a primeira reúne unidade rasurada e unidade reescrita seguindo uma linearidade equivalente ou, até mesmo, na mesma linha; esta, de forma geral, está associada a uma palavra ou a um grupo de palavras, por exemplo: vamos ~~à praia~~ ao mar hoje? É a partir desse tipo de reescritura que surgiu o termo “variante imediata”, sinônimo de “variante de escritura”.

Próximo a esse tipo de reescritura imediata, a autora apresenta a “sobrecarga”, aquela que afeta palavras curtas ou inacabadas, quando há a substituição de uma palavra e a inscrição

de outra no lugar dela, seria uma espécie de harmonização no traçado das letras, que Felipeto (2019) chamou de tipo gráfico.

A segunda posição de reescritura encontra-se no espaço interlinear, ou seja, entre as linhas, acima dela, primeiramente. A terceira é aquela colocada no espaço da margem, quando não existem mais espaços interlineares. Por fim, a quarta posição coincide, segundo a autora, com o que ela chama de “forma imaterial” da rasura, isto é, sem rasuras, o autor reescreve em um novo parágrafo ou em outra folha, independente do tempo que esse processo ocorra, pode ser imediato ou levar anos. Com exceção da “variante de escritura”, as demais se referem à variante não imediata.

Grésillon (2007) comenta que as localizações materiais não permitem a precisão a respeito do lapso de tempo transcorrido entre escritura e reescritura e que, podendo considerar que a variante ocorre em um momento posterior à leitura do rascunho pelo copista, pode-se falar de uma “variante de leitura”, porém, por meio do Sistema Ramos (SR), sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita) utilizado em nossa análise, é possível observar essas questões. Criado pelo professor Dr. Eduardo Calil e sua equipe, o SR oferece ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço real da sala de aula (contexto ecológico e didático), com mais precisão em manuscritos escolares, pois, diferente do que ocorre em manuscritos literários, que podem ficar “de molho” por anos, no manuscrito escolar é estabelecido um curto período de tempo para a realização da tarefa.

Ainda sobre a rasura, Grésillon (2007) expõe a preocupação de alguns autores a respeito de seu uso, visto que ela nem sempre encontra o caminho da perfeição, caminho esse buscado por todos esses autores, muitas vezes, ela pode fracassar e piorar o texto escrito.

A respeito de como chamar o retorno ao já escrito, Grésillon (2007) apresenta termos diversos: variantes, correções, transformações, rasuras, arrependimentos e reescrituras, todos eles possíveis de serem utilizados, porém, cada um apresenta um esclarecimento particular. A variante significa a diferença entre dois estados da gênese; o termo transformação é caracterizado como a operação em que uma unidade verbal A, por exemplo, é transformada em B; por fim, nos termos correção, arrependimento e rasura veiculam, conforme aborda a autora, julgamentos de valor, ou seja, são termos que julgam como imperfeito e passíveis de correção o que ainda não é texto.

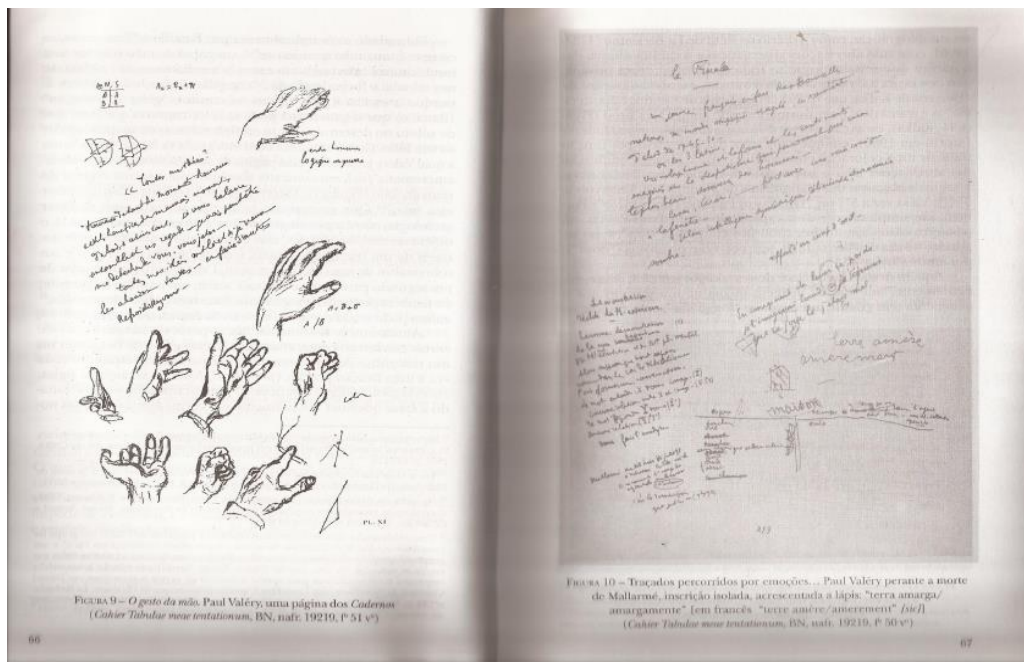
Em seus trabalhos, Grésillon (2007) evita o termo arrependimento, visto que este é um termo técnico e um psicologismo inoportuno, quanto à palavra correção, ela a usa em casos de reescritura do tipo gramatical ou ortográfico; sobre o uso dos termos rasura e variante a pesquisadora diz que é impossível não utilizá-los, pois “tanto “variante” quanto “rasura”



evocam [...] intervenções pontuais, locais, efetuadas em ordem dispersa, e sugerem gestos completamente atomizados” (GRÉSILLON, 2007, p. 109), por fim, ela propõe o uso do termo “reescritura”, uma vez que ele é dotado de diversas vantagens, ou seja, não implica valorização, mas sim uma operação “complexa, e que pode, às vezes, conduzir a uma reorganização global; forma um todo com o termo de “reformulação”, que se destinará, na mesma ocasião, às operações correspondentes do oral” (ibidem).

Abaixo, para exemplificar como se dá a análise dos rascunhos de escritores experientes em Grésillon, apresentamos um modelo dos manuscritos de Valéry, em que ela comenta sobre as mãos frequentemente desenhadas por ele:

### Imagem 1- Imagem extraída do livro “Elementos de Crítica Genética”



Fonte - Grésillon (2007, p. 66-67)

Sobre esses rascunhos, a autora supõe que, através deles, transparece um poder elementar que é difícil de ser explicado, mas que é fundamental para compreender o ato da escrita. Além disso, ela reflete que as mudanças em um traçado podem nos permitir a indução quanto aos ritmos e aos sobressaltos de uma escrita em ação, os quais, por sua vez, podem revelar impulsos fulgurantes.

Podemos perceber, nesse exemplo, que a análise dos manuscritos dos escritores experientes é, na maioria das vezes, dotada de suposições, uma vez que não houve registro do processo, porque, muitas vezes, o escritor leva de dias a anos para a finalização de uma obra.

Assim, com a síntese do trabalho apresentado por Grésillon (2007), compreendemos a rasura em suas três formas, suas três funções e pudemos visualizar os possíveis lugares nos quais ela pode aparecer, tanto de forma material, quanto imaterial. Percebemos também que, segundo a autora, existem quatro casos de substituição e que a rasura nem sempre envolve o acerto ou uma melhoria textual, ela pode, muitas vezes, piorar o que já estava escrito. Por fim, observamos como Grésillon (2007) analisa os manuscritos de Valéry, análise essa a qual julgamos dotada de suposições, tendo em vista a não observação do processo.

A seguir, apresentaremos as funções e os tipos de rasura nos trabalhos de Biasi, bem como outras considerações relevantes acerca da rasura.

### 3.2. Biasi: a rasura e o reconhecimento de "problemas a resolver"

No texto “O que é uma rasura” Biasi explora o universo da rasura, suas cinco funções, seus valores, suas implicações, o modo como esta aparece no papel e como os escritores fazem uso dela. Segundo este autor, a etimologia da palavra rasura vem de “raspagem” (BIASI, 1996, p. 2), o que está, de algum modo, ligado ao movimento causado no ato de rasurar, quando tentamos retirar do papel, ou de outro suporte, aquilo que nos incomoda.

A partir da exposição da fala de Barthes, como já apresentada nesta dissertação, “la littérature, c’est la **rature**” (BARTHES *in* BIASI, 1996, p.1)”, Biasi diz que a obra literária escrita em um primeiro rascunho é uma ficção, o que é possível confirmar diante de todo o exposto em nosso trabalho. Biasi (1996) também comenta que as relações de rasura podem variar de uma obra para outra, mas que não existe nenhuma obra literária que não tenha usado como recurso a rasura, o que é comprovado na fala de Barthes, na qual o termo rasura já está inserido na própria palavra literatura. Para quem escreve, a rasura significa, primeiramente, um momento de tensão, em seguida, um momento de reflexão, o reconhecimento de um possível erro que precisa ser resolvido ou a busca de uma melhoria textual; ela é considerada um elemento essencial de toda a escritura e é valorizada por revelar a abordagem genética de uma obra.

Biasi (1996) aborda os aspectos positivos e negativos da rasura apresentados por alguns escritores: Flaubert a considera como instrumento essencial da escrita; Stendhal vê-la como último recurso, e Aragão diz que muitos as usam, mas tentam evitá-la de todas as formas ou limitam seu uso somente na fase preparatória do trabalho. Biasi expõe, ainda, que alguns escritores são tão alérgicos às rasuras que preferem não usá-las, assim, acumulam uma

sucessão de versões para obterem melhor aparência, com isso, o autor reflete que esses pensamentos nos levam a concordar com a ideia de Barthes.

Retirando-a do cenário das imperfeições, Biasi trata a rasura como a arte do fazer literário, pois ela “é dotada de um valor simbólico particular que explica em parte porque, por volta de 1830-1840, escritores começaram a manter preciosamente estes rascunhos saturados com correções, em que se baseia hoje a abordagem genética da escrita” (Biasi, 1996, p. 2).

Descrita por meio de diversas metáforas, o autor fala que a rasura, em seu sentido primitivo, é um termo relacionado à ourivesaria e trocas, uma vez que a rasura é utilizada visando a perfeição de uma obra ou de um texto, por isso devem ser moldados aos olhos do crítico que escreve, e que os manuscritos carregam um valor artístico, não medido pela quantidade de rasuras, mas sim por sua abordagem genética.

Biasi diz também que a rasura tem caráter paradoxal: “muitas vezes, chegamos à conclusão de que a maior parte do trabalho foi executada neste espaço paradoxal, onde a escrita é construída apenas se desconstruindo” (Biasi, 1996, p. 3), isto é, quando o autor vai escrevendo o seu texto, ele vai apagando o que não está lhe satisfazendo, vai substituindo termos por outros, vai suprimindo determinado trecho, vai, a todo instante, construindo e desconstruindo a sua escrita até chegar à satisfação ou, muitas vezes, ao esgotamento. Além do mais, que ela, a rasura, é sempre o efeito de uma leitura probatória, que procura avaliar o que existe na escala do que ainda não existe e, ainda, que ela é uma operação intelectual que pode ter sido precedida, em poucos segundos de reflexão, através de uma série considerável de treinamentos verbais.

Outras definições de rasura apresentadas por Biasi são as seguintes:

- “Simulação teleológica que projeta a ambição do definitivo, mesmo dentro de sua incompletude” (BIASI, 1996, p. 4).
- Ela não é um acidente da escrita, é o traço de sua energia e sua liberdade: expressa o poder das possibilidades, o tempo de reflexão, a liberdade de se contradizer, o direito de se deitar impune, o prazer de brincar com o irreversível, etc. (BIASI, 1996, p.4).
- As rasuras são os chips de metal e os grãos de limalhas que constituem os resíduos da obra: o corte e o giro que dão à peça suas proporções e a harmonia geral de sua forma, a escultura dos arabescos e as figuras que compõem a ornamentação artística propriamente dita e, finalmente, lixando, lixando e polindo que corrige as

últimas imperfeições da superfície, garantindo no trabalho seu brilho final (BIASI, 1996, p.3).

Resumindo, Biasi (1996) afirma, por meio dessas metáforas, que a rasura parece dizer que a arte não está indo na frente da caneta, mas reúne o estilo - o que é aprendido no ato de escrever com suas hesitações, seus caprichos, sua reviravolta, seus arrependimentos e seus naufrágios; ou seja, as rasuras devem aparecer no texto, porque é praticamente impossível construir uma obra sem rasuras até o produto final, elas são elementos essenciais da escrita, pois criar exige um trabalho que, na maioria das vezes, não pode ser previsto, as inspirações não aparecem a todo instante, por isso há uma luta de ideias na produção de qualquer texto.

Dessa forma, o escritor transforma a ideia de Barthes em um preceito conativo: “lis tes ratures” (Biasi, 1996, p.5), isto é, leia suas rasuras, explicando que, por meio delas, o projeto literário busca conhecer uns aos outros, e que ela, a rasura, é a ferramenta essencial de sua invenção. Por outro lado, o autor expõe que a rasura está, inevitavelmente, ligada a uma ideia negativa: “é uma decepção da escrita que é exibida e se encaixa com certa indecência no espaço da página” (BIASI, 1996, p. 5), e isso, para o escritor, é algo doloroso, “um constrangimento para o olho, uma má lembrança assombrosa da mente, um obstáculo para escrever que tropeça em si mesmo” (ibidem), por isso, alguns escritores odeiam as rasuras e preferem desperdiçar papel e praticam o que o autor chama de **rasura branca**, o mesmo caso em que Grésillon denomina rasura imaterial.

Para o pesquisador, a rasura desempenha um papel fundamental na transição entre a dimensão privada e o destino da escrita literária coletiva e ela deve ser interpretada como o índice de um processo que precisa se desenrolar em outro estágio: o de mecanismos fundamentais do pensamento consciente e inconsciente. Para ele, a rasura nasce e é elaborada no próprio material do prefácio, sobre a pressão do que já havia sido escrito, em um contexto genético que permite reconstruir o sistema de restrições com que o escritor trabalha e ao qual ele está sujeito.

Assim como Grésillon (2007), Biasi (1996) também nos apresenta a rasura como um componente complexo da escrita, a qual pode ser analisada através de seu suporte, sua localização física na página, sua natureza e finalidade. Ele apresenta e define quatorze critérios de rasura, dos quais oito se enquadram em uma *tipologia funcional e material*, a saber, a identidade, função, o tipo de localização, suporte, número, frequência, natureza e objeto. Os outros seis se enquadram em uma *tipologia mais genética*: grau de liberdade ou restrição, relação de efeito, contexto genético, tempo e amplitude. Na análise tipológica da

rasura, o autor declara que é importante avaliar a sua **identidade**, ou seja, se ela foi feita pelo próprio escritor (autógrafo de rasura) ou se ela foi praticada por outra pessoa (rasura alográfica).

Além disso, o escritor apresenta as diferentes funções da rasura, que são cinco no total, segundo ele: **substituição, supressão ou exclusão, uso ou gestão, transferência ou deslocamento e suspensão dilatatória ou provisória**. O autor ressalta que as funções mais conhecidas e utilizadas são as de substituição e supressão, sendo a primeira a mais complexa.

Biasi (1996, p. 10) define as seguintes funções apresentadas anteriormente:

1. **Substituição**: é um traço marcado na decisão de cancelar um segmento previamente escrito para substituir outro segmento;
2. **Supressão**: eliminação do segmento sem substituição;
3. **Uso ou gestão**: é usada para registrar o fato de que um segmento foi o objeto da exploração ou uma reescritura; ou seja, o escritor faz uma lista de termos e à medida que faz uso de um termo determinado, ele o anula para saber que já foi utilizado.
4. **Transferência ou deslocamento**: é usada para marcar o projeto ou ato de mover um segmento escrito para reinserção em outra área do mesmo contexto escrito;
5. **Suspensão dilatatória ou provisória**: forma particular de rasura para delimitar o espaço de uma futura rasura, em marcação de um segmento que pode dar lugar a um eventual cancelamento ou correção posterior. Como exemplo, é quando uma palavra fica acima ou abaixo de outra palavra e, posteriormente, o escritor escolhe qual permanecerá em seu texto, provocando assim uma rasura.

Desses cinco mecanismos distintos (substituição, supressão, transferência, gestão e suspensão) Biasi expressa que os dois primeiros designam gestos de escrita, enquanto os outros três são formas mais raras, e ressalta, também, que a função mais comentada é a substituição.

O pesquisador comenta que as cinco funções definidas por ele constituem casos especiais mais ou menos híbridos do procedimento de substituição (pelo vazio, com deslocamento, com extensão, etc.) e que as cinco designam entidades operacionais separadas que correspondem a gestos específicos de escrita, portanto, são essenciais para a interpretação da rasura e representam as principais categorias para o seu estudo tipológico.

Para especificar a rasura em sua dimensão funcional, Biasi (1996) aborda a noção de segmento; em seguida expõe que, em sua dimensão específica, a rasura pode apresentar formas extremamente diferentes, por exemplo:

uma pitada de caneta que horizontalmente corta uma palavra, hachuras oblíquas que excluem um parágrafo ou ainda uma mancha de tinta ou um rabisco que torna a sentença riscada ilegível, uma cruz que anula uma página ou faixa fina que cancela um segmento, sem comprometer sua legibilidade, mantendo-o na reserva (BIASI, 1996, p. 14-15).

Biasi (1996) comenta que não existe em francês um termo que sirva para designar a dupla operação (supressão-substituição) que caracteriza o ato de rasurar para substituir, mas existe um tipo de rasura de substituição em que o ato de suprimir é temporal e materialmente coextensivo com o que substituir, é a substituição por sobrecarga, uma rasura particular que usa a própria forma de escrita para cancelar o que substitui, ela também pode assumir a forma supressora de uma desaprovação e é uma rasura difícil de ser decifrada.

O autor expõe que muitos escritores mascaram as rasuras para evitar essa “vergonha” e superar as dificuldades do escrever. Para isso, usam como recurso o papel colado, o corretor líquido etc., que permitem restaurar um espaço virgem de escrita. Ademais, ele também descreve outros processos de apagamento usados pelos escritores, como a borracha de tinta, as borrachas químicas e, para as máquinas de escrever, as tiras elétricas. A partir disso, é possível verificar o quanto a rasura apresenta um traço negativo para os escritores, entretanto, a partir delas, é possível verificar a gênese da obra. Outrossim, o escritor aponta que, em princípio, a rasura é um procedimento manuscrito, mas ressalta que existem diversas formas de rasuras impressas, nas quais a branca e a errata estão presentes.

A respeito do suporte, este pesquisador ressalta a sua importância dizendo que, separada de sua identidade, função, espaço e tipo, a rasura não pode ser identificada independentemente do suporte, os quais são incontáveis. Ele destaca que o meio mais frequente de escrita literária e de rasura é o arquivo do manuscrito autógrafo do escritor e, nessa categoria, é possível distinguir vários tipos de materiais manuscritos: folhas soltas, caderno, álbum, diário, papéis diversos, mídias, etc.

Sobre a localização, Biasi (1996) explica que, para identificar um local, é necessário distinguir dois tipos de espaço de referência: a linha e a página. Informa, ainda, que a rasura é definida por sua posição no espaço gráfico. A localização será simples, nos casos de exclusão, uso e suspensão, mas é complexa nos casos de substituição. Alguns tipos de localização descritos pelo autor são: localização dupla, quando um segmento é deletado intralinear, segmento substituído justaposto em situação interlinear, acima ou abaixo; localização extralinear, quando a rasura está localizada na margem. Para o escritor, a rasura deslocada também contém dupla localização, seu lugar de extração e seu local de reintegração. Ele

define também um caso particular de localização, que ocorre quando uma rasura não tem o espaço necessário dentro dos limites da página e deve ser implantada na página seguinte, o qual é aplicado às rasuras brancas.

Posteriormente, o autor esclarece o que é o critério número, que não se refere à questão de contagem das diferentes rasuras na mesma página, mas sim ao número de exclusões, na mesma página, que podem afetar o mesmo segmento. Logo depois, explica a ocorrência de algumas rasuras, em que a enumeração, algumas vezes, se torna mais difícil de ser verificada. Em relação a isso, o autor reflete que, na maioria dos casos, a rasura é uma operação que ocorre uma vez em um segmento escrito para excluí-lo, substituí-lo, excluí-lo, movê-lo e suspendê-lo.

Biasi (1996) descreve diversas ocorrências de rasura, a saber, a *rasura anulada*, na qual o escritor desiste de toda a transformação e retorna à sua formulação original; a *rasura potencial* ou *não expressa*, mais comum na poesia, a *rasura de suspensão*, espécie de suspensão por excesso; a *rasura simples*, quando um segmento é riscado e substituído pelo segmento substituído sem outra modificação, a *rasura múltipla*, quando um elemento apagado é substituído por um novo elemento; a *rasura repetida ou recorrente*, quando a eliminação do mesmo segmento escrito pode ocorrer em vários fólios em condições semelhantes com resultados diferentes ou similares e a *rasura serial*, escrita de versões sucessivas da mesma passagem.

Sobre a natureza/objeto da rasura, de acordo com Biasi (1996), esse campo de aplicação é principalmente a dos elementos lexicais e/ou sintáticos. Dentro do domínio léxico, pode-se fazer um destino particular no campo dos nomes próprios de lugares, pessoas, animais, divindades, criaturas imaginárias, títulos de obras, etc. e a certos setores específicos do léxico, como vocabulários idiomáticos ou datas e durações.

Entre os diferentes objetos de rasura, a ortografia constitui uma área particular convencional e sistemática, que, segundo o autor, pode resultar em campanhas de correções específicas. Entre as rasuras descritas por ele, são apresentadas a *rasura fônica*, que representa um componente essencial da assonância, disfonia, etc.; as *rasuras topológicas*, que são aquelas que não afetam diretamente a escrita, mas distribuem os elementos escritos; as *rasuras icônicas*, adotadas como projeção de gráficos que podem incluir dados significativos, parciais ou integrais e, por fim, as *rasuras tipográficas*, quando o escritor é levado a fazer escolhas sobre diversos aspectos da forma impressa do seu texto, como o uso de maiúsculas e minúsculas, magra ou negrito, itálico, etc., bem como a presença ou ausência de aspas ou hífen para a fala direta.

Saindo do campo da tipologia funcional e material, Biasi apresenta o campo da tipologia genética, iniciando pelo tópico liberdade e restrição. Ele aborda a noção de liberdade como algo complexo que intersecta as dimensões coletivas e individuais e que envolve o exame de uma situação sempre singular: um sujeito lutando com a história. Do ponto de vista histórico, Biasi (1996, p.26) ressalta que a maior ou menor liberdade de escrita e o maior ou menor recurso à rasura depende do contexto real e simbólico que define (em termos éticos, religiosos, jurídico e político) o espaço e os limites da liberdade de pensar, expressar-se, publicar, que pode ser acompanhado por meios muito reais de coerção. Já do ponto de vista individual, conforme explana o autor, o equilíbrio entre liberdade e autocensura pode ser condicionado pela personalidade do escritor.

Em seguida, o geneticista apresenta os tipos de rasura nesse campo, como a rasura aleatória, que é o encontro de alguns procedimentos de escrita projetados para produzir “literatura potencial” sem a intervenção de um autor, apenas pela manipulação de textos por computador; nela, a liberdade do escritor é limitada a definir as regras do jogo e os conteúdos operacionais. A rasura delegada, não autônoma, ocorre quando o escritor, por livre e espontânea vontade, abandona seu texto e seu poder autoritário para um corretor para o qual ele delega o direito de fazer as modificações finais, constituindo, assim, baixo grau de liberdade.

Outro exemplo é a rasura literária, em que a mais comum é o livre autógrafo de apagar, no qual o escritor exerce, sem restrições, o direito de corrigir e contradizer a si mesmo. São apresentadas, ainda de acordo com Biasi (1996), as rasuras conscientes, nas quais o escritor restabelece uma ordem ou coerência (sintática, ortográfica, lógica, cronológica, etc.) que foi negligenciada ou perturbada por uma modificação anterior; as rasuras inconscientes, que são “traços de um sistema de restrição interior muito ativo: escorregões, assombrações de imagens, retorno do biográfico reprimido etc” (BIASI, 1996, p.27).

Há, ainda, as rasuras regulamentadoras, aquelas ocorridas quando a restrição que induz a eliminação reside em regras; a rasura autolimitada ou autocalibrada, que são restrições pessoais que os escritores inventam e que induzem um tipo de rasura, as quais podem se referir a requisitos estruturais específicos que servem como modelo para o desenvolvimento do prefácio ou para implicar o uso forçado de um certo léxico (idem); a rasura livre, que, de acordo com Biasi (1996, p. 29) é um “um achado feliz” ou uma estrutura sintática mais convincente, por exemplo, quando um escritor modifica seu prefácio levando em conta conselhos ou sugestões de um amigo que acabou de ler seu manuscrito e, por último, neste tópico, Biasi (1996) apresenta a rasura alográfica proposta e aceita, que ocorre quando “o



escritor dá seu manuscrito para ler (em estado quase completo) oferecendo ao seu leitor (um amigo, um crítico ou um corretor) a possibilidade de anotar propostas de correção” (p. 29).

Há também os casos em que a liberdade não é mais oferecida, como nas rasuras forçadas ou apagadas, nas quais o escritor é forçado a corrigir seu manuscrito, sob ameaça de o texto não ser publicado, em caso de autografado. As rasuras alográficas impostas, que são exemplos de situações mais ou menos ilegais em que essas rasuras não são comunicadas ao autor antes da publicação, ou circunstâncias em que essas correções lhe são apresentadas como a condição precedente a toda publicação, e as rasuras alográficas obliterantes, casos em que o editor terá que realizar, às suas custas, nos volumes impressos, uma correção para tornar ilegível passagens dos textos que foram julgados contrários à lei.

Além do mais, Biasi (1996) apresenta quatro tipos de determinação/efeito da rasura por seu contexto, a saber, a determinação local (apagamento de rasuras repetidas em uma página), a determinação contígua (quando a determinação ocorre em uma área de contexto menor -sintagma, verso, frase- em que os elementos estão próximos), a determinação setorial (quando o romancista precisar voltar para as primeiras páginas para reconstituir a consistência) e a determinação global (quando o escritor precisa voltar para o prefácio ou todo o texto causando uma restrição cada vez maior em todas as suas partes).

O autor expõe outros casos de rasura, como a recorrente e a iterativa e diz que “a rasura é, por natureza, um fenômeno genético e seu domínio de aplicação essencial é o manuscrito de trabalho” (Biasi, 1996, p. 34) e, por isso, ressalta a importância de identificar o contexto genético delas.

Ademais, Biasi (1996) declara que a rota de uma obra literária contém quatro marcos: uma fase pré-editorial, uma editorial, a fase pré-elaboração e a fase de elaboração, as quais iniciam com uma quantidade alta de rasuras na sua fase inicial e na última fase já apresentam um contexto de rasuras muito menor ou até podem desaparecer.

Acerca do tempo, no contexto do campo da tipologia genética, o autor retrata as definições de rasura fazendo uma análise a partir de seu tempo de inserção na gênese de uma obra. Ele diz que a rasura é de natureza retroativa: intervém apenas no já escrito, por realizar um reparo posterior mais ou menos após o evento perto do primeiro momento da escrita. Enquanto está ligada a esse processo, a rasura acrescenta a ela o seu próprio lapso de tempo, que varia de alguns segundos a vários anos.

A esse propósito, o geneticista externa que nem sempre é possível medir com precisão o tempo de cada rasura, mas aponta que a análise genética dos manuscritos deve dar todos os

meios possíveis para estudar esse fenômeno devido a sua importância, visto que a rasura é definida pelo seu tempo de inserção.

Por isso, Biasi (1996) designa o tempo da rasura, que pode ser deferido por um valor negativo, o qual corresponde ao caso de uma correção realizada imediatamente após a aparência do segmento que ele modifica, é o tempo simples - *mudança 1*. A *mudança 0* é considerada insignificante e caracteriza o tempo de rasura imediata por um valor nulo. Já em caso de adesão à rasura e seu segmento na mesma fase, o geneticista fala sobre rasura de releitura remota ou intrafásica, *mudança 2* e, no caso de diferentes fases, fala sobre rasura de releitura tardia ou extrafase, *mudança 3*. A distinção entre rasura intrafásica e extrafásica permanece em grande parte insuficiente para alguns grandes romances clássicos, pois, segundo ele, somente a fase editorial pode ter durado vários anos.

A respeito da amplitude, a rasura é definida, em último recurso, pela função genética do documento que modifica. O autor distingue quatro tipos de amplitude: nula, local, setorial e global. A amplitude genética de uma rasura é nula quando o resultado dessa correção final não implica qualquer alteração subsequente. A amplitude genética é global ou setorial quando a maioria das correções ocorre nos planos e cenários iniciais; por sua vez, a amplitude genética local ocorre se uma exclusão está relacionada a um segmento cujo conteúdo determina o futuro genético de uma frase, um fragmento ou uma página, Biasi diz que a maioria dos rascunhos são encontrados nesta última categoria.

No tópico rasura alfanumérica, o escritor apresenta algumas dúvidas acerca da influência da evolução dos suportes eletrônicos em relação aos estudos genéticos. Inicialmente, ele comenta sobre um possível desaparecimento dessa ciência, apresentando situações em que esses estudos poderiam entrar em extinção, porém finaliza informando que, se os desenvolvedores de softwares enriquecerem os processadores de texto com um novo tipo de opção para os pesquisadores da crítica genética, possivelmente, esses estudos terão um rico material para suas pesquisas, porque, com isso, todos os escritores teriam um gerador automático de arquivos de backup, mantendo assim a história completa de seus trabalhos, o que daria aos geneticistas um corpus cujo material será de natureza alfanumérica, em que esses estudiosos farão todas as análises quantitativas e estatísticas possíveis de se imaginar para investigar, minuciosamente, os processos da gênese textual.

Nesta seção, vimos o universo da rasura apresentado por Biasi (1996), como suas cinco funções, seus valores, os modos como podem aparecer no papel, seus suportes, sua natureza e sua finalidade. Compreendemos, com Biasi, que a rasura é um componente complexo da escrita, que é ficção escrever uma obra completa sem rasuras, que,

primeiramente, a rasura marca um momento de tensão, seguido de reflexão e que ela, muitas vezes, está ligada a uma ideia negativa, mas que podemos conhecer, através dela, como se deu o nascimento de uma obra e o que envolveu o autor durante esse nascimento.

A seguir, apresentaremos as funções de rasura apresentadas por Willemart, bem como suas considerações e contribuições acerca do nascimento do texto e, possivelmente, uma tentativa para a criação de uma teoria da escrita.

### **3.3. Willemart: “o inesperado surpreende a cada rasura”**

No trabalho apresentado por Willemart “talvez vejamos desabrochar uma teoria única, mas não irrefutável que permite entender um pouco melhor como nasce um texto ou uma obra de arte” (1993, p.134) além de “uma tentativa de criar uma teoria da gênese da escritura” (1993, p.23). Com seus trabalhos, esse crítico pretende estimular o estudioso do manuscrito a aprofundar os mecanismos da criação e lançar pistas que contribuam para o reencontro de campos de pesquisa que hoje se encontram separados.

De acordo com este pesquisador (1999, p. 198), conforme observado em seus estudos, existem quatro operações linguísticas comuns encontradas nos rascunhos e que, segundo ele, motivam a rasura, operações essas as quais denominaremos “funções” para uma melhor compreensão e delimitação das nomenclaturas aqui apresentadas, que são “o acréscimo, a supressão, a substituição e o deslocamento”.

Para este crítico, é importante, na análise do manuscrito, não ficar limitado ao olhar da palavra, nem da frase, mas sim “analisar o parágrafo, a página, o capítulo, a versão, e, seguindo o conselho de Riffaterre, procurar a literalidade no prototexto, isto é, os paradigmas ou invariantes que, aos poucos, vão constituir o texto publicado e, assim, delinear a lógica do texto” (WILLEMART, 1999, p. 199); desse modo, percebe-se, por meio dessa colocação nos trabalhos deste autor, a importância em analisar o prototexto para a compreensão da gênese da obra como um todo.

Em relação às funções, Willemart ressalta a complexidade do movimento causado na operação supressão-acréscimo, aquela que, segundo ele, ocorre quando a substituição não se dá de forma simples e exige quatro movimentos, a saber, “a emergência do primeiro argumento, seu desdobramento, sua simplificação e a supressão do primeiro” (WILLEMART, 1993, p. 71). Com isso, percebe-se que a rasura não é um simples movimento de apagamento, mas sim algo complexo em que o autor se vê diante de uma luta de palavras e expressões para buscar o termo perfeito.

A respeito de como se dá a construção de uma obra, o modo como ela inicia e termina, Willemart (1993, p. 20) confirma que todos os autores lutam com as personagens, com a intriga, com a rítmica ou a linguagem e que cada escritor tem sua maneira de rascunhar, fato comprovado após este autor fazer um estudo sobre os manuscritos de Flaubert, no qual refletiu que “a arte exige tempo do escritor e dedicação do crítico” (p. 22), o que nos relembra, mais uma vez, o nascimento do texto como a segunda metáfora apresentada por Grésillon (2007), na qual a construção de uma obra é vista como uma fábrica, evidenciando as dificuldades e os tormentos enfrentados pelos escritores no momento em que criam as suas obras, e não como inspirações pessoais ou divinas.

Willemart reafirma a importância do manuscrito, quando postula que seu estudo

Confirma a impossibilidade do escritor em prever o que fará, apesar das anotações de ordem e dos planos. Que seja antes ou depois de tal momento de escritura, o escritor se sente ultrapassado, para não dizer desamparado, e não pode manter uma posição definida de antemão. O inesperado surpreende a cada rasura (WILLEMART, 1993, p. 69).

Este pesquisador informa que os rascunhos nos mostram a “pulsão de escrever, na qual se mobiliza a perversão, a neurose ou a psicose do escritor” (1993, p.65) e afirma que “o texto não existe ainda nos rascunhos, já que a regra essencial da escritura, a coerência, não faz parte deles como um todo. Segundo Willemart (1993, p. 131), “um primeiro texto desencadeia a constituição da *memória da escritura* ou do baú de determinado conto, romance ou poema”, e que “a *memória da escritura* de tal texto nunca está composta definitivamente e, até a última rasura, continua arregimentando informações que às vezes, [...] transpassam o romance ou o conto do momento” (WILLEMART, 1993, p. 132).

Nesse viés, a memória da escritura “corresponde a um não-sabido para o leitor do texto publicado, enquanto oferece um verdadeiro saber ao crítico genético” (WILLEMART, 1999, p. 42); aqui podem ser encontrados os “tesouros estranhos” mencionados por Grésillon (2007), em que o crítico irá analisar e desvendar a gênese da obra através dos êxitos e dos fracassos do escritor durante a invenção da sua obra.

O autor apresenta, ainda, as diferenças entre o autor-*scriptor* e o autor-leitor, explicando, de certa forma, o que já foi discutido neste trabalho acerca dos pressupostos teóricos apresentados por Barthes (1967) sobre a morte do autor, afirmando que o autor já não é mais o escrevente que transcreve o texto com inspiração, nem aquele que se entrega à escritura; também não é mais aquele sujeito da enunciação ou do enunciado, mas sim aquele que, a cada leitura, retoma-se e enxerga o texto com um olhar crítico. De acordo com

Willemart (1999, p. 43), o *scriptor* é definido como um ser entregue à escritura, que está mergulhado nas circunstâncias históricas da narrativa, objeto simultâneo da intriga das personagens e da ação do escritor, é o sujeito do discurso, aquele que é movido pela pulsão.

Segundo Willemart, não podemos chamar de variantes as palavras rasuradas, ele prefere chamá-las de “não-sabidos”. Para ele, “os “não-sabidos” do texto são esses elementos semânticos, rasurados no manuscrito, que completam o sentido do texto” (WILLEMART, 1999, p. 48).

O crítico expõe, também, as múltiplas funções da imagem do manuscrito. Em um primeiro olhar, sobre qualquer manuscrito moderno, explica que pode ser feita uma imagem global, na qual será, provavelmente, revelada a marca de um estilo. Um segundo olhar, segundo ele, irá distinguir a “espessura do traço, seu arredondamento ou seu ângulo, sua firmeza ou tremor - matéria de estudo dos grafólogos - ou observará o lugar do desenho e da escritura no manuscrito” (WILLEMART, 1999, p. 51). Por fim, um terceiro olhar poderá distinguir a imagem da escritura e tentar estabelecer as relações. Willemart (1999) ressalta que os escritos do manuscrito revelam, na maioria das vezes, uma “batalha entre o mental, o afetivo e o próprio material gráfico” (idem, p. 52), batalha essa que faz do escritor um *scriptor*, ou seja, um instrumento e não o agente do processo.

Este estudioso sintetiza que o autor-*scriptor* desdobra-se a cada releitura e, sob a ação de um Terceiro, rasura e acrescenta algo para retomar a sua posição de leitor, assim, surge o processo da escritura nesta passagem contínua de uma posição a outra. Essa “intervenção do Terceiro provoca a rasura, destrói um sentido dado, o perturba ou o suspende e obriga o *scriptor* a criar um novo sentido [...] segundo um tempo lógico não redutível a uma simples substituição” (WILLEMART, 1993, p. 71 -72). Willemart (1999) postula que a passagem do “autor-leitor para o autor-*scriptor* provoca, no escritor, uma quebra constante e desgastante de sua consistência e gera uma depressão mais ou menos acentuada decorrente da incerteza do que vai acontecer” (p.72).

Entretanto, Willemart (1999) ressalta que “o achado acrescido vence a incerteza, diminui a angústia do parágrafo seguinte e libera o autor da tendência depressiva” (p.72). A partir disso, define escritura como “uma série de mortes ou lutos sucessivos que a assimila por isso a um processo ascético” (p.72). Aqui, observa-se novamente a complexidade presente no ato da escrita, a qual será vivenciada por todos os escritores durante a criação de suas obras, mesmo que estes tenham traçado um plano para iniciar e terminar, da forma mais rápida e precisa, os seus escritos, encontrarão, em seus caminhos, tribulações que não estavam previstas, mas que precisam ser enfrentadas na construção dos seus textos.

Para o autor, a rasura é “testemunha de um processo de luto no escritor que gera consistências diferenciadas no papel” (WILLEMART, 1993, p.72). Assim, ele apresenta três categorias da rasura, dizendo que a mais comum, aquela que suprime uma palavra ou conjunto de palavras, criando um branco ou um vazio, deve ser chamada de *consistência ordinal*; em seguida, apresenta a rasura que é logo substituída por acréscimo, a qual provoca uma consistência imediata, mas que não se sabe se essa substituição foi efetuada no mesmo momento; a qual o autor chama de *consistência concomitante*.

Por último, ele apresenta a rasura lenta e cautelosa, em que os elementos suprimidos e acrescentados coexistem durante um momento em espaços diferentes que resultam na consistência *imediate ou deslocada*. Ainda sobre as categorias da rasura, o pesquisador argumenta que elas deveriam ser nomeadas, respectivamente, *ordinal vazia*, *ordinal concomitante* e *ordinal deslocada*, já que incluem critérios de ordem e espaço.

Por meio de metáforas, Willemart (1993) explica o outro mundo que envolve o escritor, escritor esse que é descrito como um feiticeiro no momento da escritura, e os desafios que ele enfrenta no ato da escrita, como se esta fosse sagrada:

Há na palavra, no verbo, algo de sagrado que nos proíbe fazer dele um jogo de acaso. Manejar sabiamente uma língua é praticar uma espécie de feitiçaria evocatória [...] quem pratica essa feitiçaria não é o geógrafo, mas o poeta ou o escritor. A página torna-se o lugar e o meio do parto desta existência privilegiada a um outro mundo (WILLEMART, 1993, p. 77).

Desconsiderando “a morte do autor”, Willemart (1993) ressalta a importância em decifrar os desejos do escritor para a análise de uma obra, se pronunciando sobre o primeiro texto, em que, segundo ele, o escritor desconhece e só poderá encontrá-lo através do manuscrito. Esclarece ainda que o nascimento do primeiro texto de um escritor e a vinda dos elementos nas páginas em branco são fenômenos interdependentes e que a primeira escrita da obra de um escritor se constrói fora do tempo e em total desconhecimento desse escritor, já o segundo exige uma pulsão, que envolve o tempo da escritura no preenchimento das páginas.

Sobre isso, Willemart (1993) alega que a única regularidade temporal e irreversível que o escritor segue no manuscrito é a ação de sujar os fólhos tentando encontrar a verdade da escrita:

Entre a escritura e o escritor ata-se uma relação específica, a busca de uma verdade. O autor procura-se, ou melhor, o escritor busca o autor. O escritor hesita, escreve dados supostamente contraditórios ou que se completam e, sem avisar, a um certo momento não anunciado, nem previsto e que espanta, “alguém corta e conclui”, a verdade está encontrada (WILLEMART, 1993, p. 82).

Ele explica que este momento seria o tempo lógico descrito por Lacan, que não iremos aprofundar, mas que é definido como o tempo do olhar, o tempo para entender e o momento de conclusão. Nesse tempo, o escritor desempenha papel de leitor e, após a releitura, determinará as concepções “do belo, da estética ou da escritura” (WILLEMART, 1993, p. 82), assim, esse primeiro leitor, torna-se autor.

Para Willemart, “cada vez que o escritor para de sujar o papel ou que ele o suja um pouco mais pela rasura, um silêncio se faz, um espaço branco aparece, o sentido é suspenso, o significante reina imperial na sua materialidade, o tempo mesmo torna-se eterno” (1993, p.92). Cada rasura, segundo ele, provém da intervenção de outras vozes no momento da escritura.

Ademais, o crítico aborda a importância do estudo das rasuras quando diz que:

A rasura que, pedagogicamente falando, visa um efeito corretivo, será vista de preferência como a parada do fluxo da escritura. O silêncio provocado, por mais curto que seja, favorecerá os momentos de escuta e assimilará de bom grado o escritor à Pitonisa de Delfo ou ao analista prestando atenção à palavra do analisando. Se o estudo da rasura interessar aos literários, poderá certamente esclarecer muitos psicanalistas na busca de uma teoria da escuta ou da intervenção pontual (WILLEMART, 1993, p. 95).

Percebe-se, com isso, que o erro causado pela rasura, ou melhor, o descontrole no momento da escrita, provoca uma parada, um silêncio para um momento de reflexão, uma volta ao texto para a busca interior do termo perfeito, que muitas vezes pode não ser encontrado, levando, desse modo, o escritor à frustração.

Willemart (1993) ressalta a relevância do estudo do manuscrito, visto que ele “mostra claramente a mão que escreve, hesita, rasura, escolhe, rabisca, recomeça” (p. 97) e ressalta, mais uma vez, a importância, agora excepcional, da rasura, porque “ela constitui um dos momentos privilegiados do contato entre o escritor e esse mundo. Mundo vastíssimo, muito maior que o texto publicado permite suspeitar, mas cuja vastidão o manuscrito deixa descrever” (p.99).

resumindo: o primeiro texto, as anotações, a correspondência a respeito, a escritura, as rasuras, os acréscimos e o desejo do narrador fazem parte desse entre-dois-mundos, dessa intersecção entre nosso mundo e esse fora-mundo das musas no qual o escritor se transforma progressivamente em autor (WILLEMART, 1993, p. 101).

Mas “por que os escritores – desde as crianças quando elaboram histórias até os escritores famosos - não “adquirem” uma linguagem, mas “imersão” na linguagem”? (WILLEMART, 1999, p.17). Para este crítico, em resposta, não se trata de uma aquisição ou imersão linguística, mas sim da aquisição de um estilo, o qual “denota a maneira singular de

escrever do autor e não do homem-escriptor; é o resultado do trabalho longo e difícil revelado no manuscrito” (idem, p. 20).

Por meio da análise do romance *Salammbô*, de Gustave Flaubert, Willemart pôde observar que a rasura provoca um silêncio e que ela é a “chave para penetrar no mistério da criação e o nada se converte em origem de toda criação” (1999, p.26). Entendemos esse silêncio como uma parada no fluxo da escrita, seguido de um momento de reflexão para descobrir o melhor caminho para o texto. Esse silêncio é mais observado nas produções individuais, em que, na maioria das vezes, não existem comentários acerca do que o autor pensa enquanto escreve, diferente de nossas análises, nas quais investigamos o processo de produções em dupla, portanto essas reflexões são enunciadas.

Conforme aborda Willemart (1999, p. 67), a palavra “criação” tem, para os crentes, um sentido religioso ou bíblico, mas, de acordo com Leyla Perrone Moisés, não é uma conotação teológica; nesta perspectiva, esta autora traz três outros sentidos à palavra: invenção, produção e informação. Seguindo esse pensamento, Willemart (1999, p. 78) esclarece que a rasura “é a senha para entrar no mistério da criação”, assim, por meio da análise da rasura, é possível saber quais as dificuldades enfrentadas pelos escritores na gênese da obra.

Desse modo, será possível estabelecer uma ordem universal e entender o nascimento dos conceitos na criação de um texto no momento da escritura, eis aqui um dos pontos importantes na análise de um manuscrito. De acordo com o geneticista,

toda rasura e todo acréscimo podem ser considerados início de uma nova página e de um novo parágrafo. Os começos são múltiplos, os pontos de partida infinitos, o texto novo pode emergir de qualquer acréscimo. O inacabado é fundamental, as possibilidades surgem a qualquer instante como sob a varinha mágica de uma feiticeira (WILLEMART, 1999, p. 91).

Ele acrescenta que a rasura só é definitiva quando o manuscrito é entregue ao editor, visto que a palavra suprimida não some, ela fica no inconsciente genético, caso o escritor deseje retomá-la. A eliminação de elementos indesejáveis em uma obra favorece, simultaneamente, segundo Willemart (1999, p. 93), o lento nascimento do texto e sua constituição, pois o texto não surge instantaneamente, é preciso muito tempo para que a construção dele se dê de forma satisfatória.

Outro fator importante mencionado por Willemart (1999, p. 125) é que, através do manuscrito, o leitor entra em contato com diversas variações, não somente relacionadas às correções gramaticais, mas também às “mudanças de estilo, personagens, nomes, enredos,



etc., que abrem universos inéditos em páginas de escritura rasuradas e eliminadas”, e isso é encontrado em todos os tipos de escritores, seja ele experiente ou novato, como pôde ser comprovado em nossas análises, pois de acordo com este autor, o manuscrito aceita esses pontos incoerentes, de nomear diversas vezes um personagem, além das distintas disposições das sequências textuais e da organização da narrativa em si, bem como do tempo não definido, fatos que podem ser comprovados no manuscrito de crianças recém-alfabetizadas.

Além disso, Willemart (1999, p. 135) compara a memória da escritura com um microcomputador, ou seja, ela não apaga as informações sem que o usuário a ordene, embora saliente que o escritor é o porta-voz da cultura, na maioria das vezes, sem se dar conta, portanto, a rasura não implica o desaparecimento da informação que foi apagada, como ressalta no seguinte trecho:

rasurar não quer dizer eliminar, mas constituir uma memória, a memória da escritura. Embora o escritor queira esquecê-lo, o rasurado entra numa esfera que escapa à sua ação, no inconsciente genético, mundo negativado, bem próximo às vezes do recalçado, do denegado ou do forcluído. Rasurar, neste sentido, significa entrar num processo de complexidade (WILLEMART, 1999, p. 138).

Neste ponto, mais uma vez, a rasura é mencionada como um processo complexo, pelo fato de este autor entender a rasura como:

uma bifurcação dupla, tripla ou múltipla, como ocasião do surgimento do novo, como parada e entrada no silêncio, como senha que conduz ao alargamento e ao desdobramento do que já está escrito, bem como conduz à descoberta de outros rumos, como meio de cruzar terceiros: pessoas, leituras e acontecimentos que cercam o “escrevente” (WILLEMART, 1999, p. 169).

Nesta perspectiva, mediante as palavras do crítico, a rasura pode anular palavras e parágrafos, mas, com isso, também elimina os pontos cegos que permitem ao escritor uma visão diferente do mundo, visto que o silêncio, provocado pela rasura, faz emergir outros dois movimentos, o primeiro, segundo Willemart (1999, p 164), uma volta à região que havia sido “ignorada” pela maioria, que é o mundo das pulsões e dos afetos, em segundo lugar, uma visão maior do contexto em que o escritor vive. Para ele, todo o escrito nos manuscritos faz parte da memória da escritura, o que não pode ser verificado no texto editado. O autor ainda acrescenta que essas “rasuras, manchas, substituições e acréscimos” no manuscrito revelam as inglorias do escritor, que visa buscar ideias, novos projetos e novas formas de escrever, visto que ela, a rasura,

não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora o estilo ou elimina uma informação; na verdade, embora não negando este tipo de rasura que encontramos no manuscrito, bem antes de seu efeito final, que é a substituição ou a eliminação, a rasura, qualquer que seja, para o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor (WILLEMART, 1999, p. 173).

Desse modo, para este crítico, cada rasura reinicia o ato de criação e de composição da obra, uma vez que, feita a rasura, haverá uma parada pelo escritor, que irá pensar nos rumos do seu texto de um modo diferente, ou seja, o escritor se torna instrumento da escrita e não o seu sujeito, transformando-se, assim, no *scriptor*.

Conforme apresenta Willemart (1999, p. 155), o crítico da gênese busca, através das rasuras que servem para eliminar o anterior, as mudanças como um processo padrão, tentando, por meio das análises, delinear esses caminhos que abrem espaço para as mudanças ocorridas no texto, ajudando, dessa forma, o crítico a entender a obra publicada, porque, para ele, “a rasura não apresenta a introdução de uma variante, mas um passo em direção dessa busca”.

Através dos estudos apresentados por Willemart (1999), compreendemos que é possível existir uma teoria da escritura e que é possível também entender o nascimento de um texto ou uma obra através da análise dos manuscritos. Entendemos ainda a complexidade existente no movimento escritural, quanto o escritor luta para construir seu texto fazendo o uso das quatro operações/funções da rasura apresentadas por este teórico, tendo em vista a imprevisibilidade desta criação, mesmo que haja muitos planos anteriormente. Vimos também quais as categorias da rasura e percebemos que ela provoca um silêncio, seguido de um momento de reflexão e que, através dela, é possível entender o nascimento dos conceitos de criação.

Sabendo, pois, que os estudos genéticos estão longe da extinção, apresentaremos, a seguir, as pesquisas em GT realizadas por Fabre com crianças em situação escolar, pesquisas essas que tomamos como base para enriqueceram nossos estudos, uma vez que abordam, de forma prática e por meio de análises minuciosas nos rascunhos, os tipos e as funções da rasura em manuscritos escolares<sup>5</sup>.

### **3.4. Fabre e a atividade metalingüística indicada pelas rasuras**

Em seus trabalhos, Fabre reflete acerca do interesse da escrita como objeto de análise, se distinguindo, de certa forma, dos interesses uma vez provocados pelo estudo da escrita

---

<sup>5</sup> “Todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar” (CALIL, 2008, p. 24).

literária, como já mencionamos nas considerações acerca do capítulo 2. Tendo como principal ajuda os métodos linguísticos, suas pesquisas, divergentes das nossas, que analisam os processos, e também diferentes dos demais teóricos apresentados acima, que analisam rascunhos de escritores literários experientes, são voltadas à análise de rascunhos dos alunos em séries iniciais e objetivam interpretar a atividade metalinguística indicada pelas rasuras presentes nos rascunhos desses alunos, visto que, geralmente, no estudo da escrita, conforme aborda a geneticista, há uma maior valorização do objeto linguístico do que nos caminhos de sua produção.

Com uma nomenclatura diferente, em vez de rasura, Fabre (1986) traz o termo variante, que, como já abordado, para Grésillon (2007) significa a diferença entre dois estados de texto. Nas palavras de Fabre (1986), considerar esses diferentes momentos da inscrição ou estados de texto nos permite diferenciar as modificações feitas de modo imediato e as que ocorrem após a releitura.

Em relação às operações envolvidas nas variantes, Fabre adota a terminologia proposta por Bellemin-Noel, Grésillon e Lebrave; entretanto, diferente deles, seu trabalho está voltado ao campo da escrita de crianças em idade escolar, ou seja, escritores inexperientes, enquanto o dos autores citados trata dos manuscritos literários de escritores experientes.

De acordo com os pesquisadores expostos por Fabre (1986, p. 69), essas variantes incluem quatro “tipos”:

1. **Adição:** Um retorno ao escrito, que pode ser de um elemento gráfico, um acento, uma pontuação, um grafema, uma palavra e uma ou mais frases.

2. **Supressão/Exclusão:** quando não há substituição do elemento excluído e que pode estar relacionado a várias unidades, como a acentuação, o grafema, a sílaba, um sintagma e uma ou mais frases.

3. **Substituição:** quando há uma exclusão seguida de um novo termo. Ela lida com um grafema, uma palavra, uma frase ou em conjuntos maiores.

4. **Deslocamento:** permutação de elementos, o que resulta na modificação de sua ordem na cadeia.

Vale ressaltar que Fabre (1986) não esclarece a distinção entre “tipo” e “função” e faz uma confusão entre os dois termos; ora ela aborda um, ora outro; não explicando qual seria a diferença entre eles. Segundo a autora, esses “tipos”, aos quais adotaremos como “funções” em nosso trabalho, são claramente distinguíveis na condição de escrita legível, condições essas nem sempre aplicadas por escreventes novatos. É importante esclarecer essa diferença entre tipo e função, visto que trataremos dos dois termos de forma distinta em nossa análise.

A pesquisadora se questionou acerca da possibilidade de aplicação dos mesmos métodos utilizados na análise dos manuscritos de escritores renomados para a análise dos manuscritos de escritores iniciantes, o qual ela mesma responde que é sim possível, visto que os dois tipos de escritores produzem seus textos de modo semelhante:

descrito, reescrito, colocado em livros e pinturas, exposto a aparências e suposições, talvez até objeto obscuro de desejo de identificação, sua intimidade se torna espetacular, sua singularidade toca o universal e suas antecipações poderiam ser sua ou minha ou as de um simples escritor não especialista (FABRE, 1993, p.97).

Em relação a isso, a pesquisadora ressalta que a atenção prestada aos “manuscritos de escritores, compostos de notas, listas, planos, esboços, “manufaturas”, “especificações” e outros pré-textos” (FABRE, 1993, p. 97), como objetos científicos, representam a criação literária e, por mostrarem os temores gerais da enunciação escrita, em relação ao ato de escrever, com seus desdobramentos, bloqueios e sucessos, estimularam a pesquisa fora do campo literário, com a possibilidade de torná-la uma área de aprendizado e ensino.

A autora fala isso com propriedade, porque já fez diversos testes através do desenvolvimento de sua pesquisa, desde 1983-84, após conhecimento das pesquisas do ITEM, em que ela comenta que, depois de “classificar e tentar interpretar as variantes pelas quais os alunos seguem desde o “primeiro arremesso” para diferentes estados do texto intermediário, recebe uma “cópia” dada ao professor, que, às vezes, é considerada concluída” (FABRE, 1993, p. 98). Neste trecho, percebe-se o quanto a reescrita é defasada nas escolas, uma vez que o aluno não tem o hábito de praticá-la.

Com sua pesquisa, a geneticista observou “uma classificação nas diferentes funções de variantes no nível básico da escola primária: predominância de substituições, quase ausência de deslocamentos e distribuições instáveis de supressões e adições” (FABRE, 1993, p. 98). Além disso, conforme expõe a autora, essa classificação também mostrou o lugar central da sintaxe no trabalho de gênese dos textos de estudantes, o qual lhe permitiu relativizar certas afirmações. Em síntese, como aborda a pesquisadora, embora os escritores sejam iniciantes, os métodos de análise para decifrar os manuscritos também são válidos “para iluminar os processos de gênese nas produções de crianças em idade escolar” (FABRE, 1993, p. 99).

Fabre reflete sobre os discursos e as práticas de muitos professores, quando separam escritores “especialistas” dos “não especialistas”, fato esse que ela julga ser tão intransitável quanto os procedimentos dotados de “baixo nível” e os de níveis mais elevados. A autora também expõe alguns empecilhos que dificultam os trabalhos em genética textual, nos

trabalhos de Fabre (1993), aquela que tem como objeto de pesquisa os rascunhos de crianças em idade escolar, rascunhos esses produzidos individualmente, e que, em comparação com os manuscritos de escritores, “se opõem aos comportamentos de aprendizagem e aos comportamentos da invenção [...] ou que carregam julgamento de valor”, que pode variar,

- Às vezes, no produto (nem mesmo no idioma padrão de um discurso, nem mesmo "disposto" no idioma para mil léguas acima do padrão de um único discurso "disposto");
- Às vezes, nos caprichos da produção (tentativa e erro mais ou menos cegos, nos quais o pior sempre é possível / tentativas aperfeiçoadas de uma escrita que sabe);
- Às vezes, nos produtores (escritores iniciantes "não especialistas" / artista mais especialista que "especialista") (FABRE, 1993, p. 99).

Acerca desses julgamentos, a pesquisadora evidencia que não há como evitar o critério de valor, “seja a língua e os discursos das crianças em idade escolar, seja o fato de atuar textos de escritores” (FABRE, 1993, p. 99). Conforme a abordagem de Fabre (1993), alguns escritores renomados, como, por exemplo, Stendhal, adotam o ato de corrigir, outros assumem o ato de não reler e resistem às críticas genéticas. Ela comenta que Stendhal se considera fã do “primeiro arremesso” nos seus manuscritos, diferente de La Fontaine, Hugo, Válerly e Proust, que reconhecem “um estado de escrita como um terminal após uma longa reescrita” (idem).

Em relação ao exposto, a pesquisadora faz alguns questionamentos, trazendo a mesma situação para o seu objeto de pesquisa: Será que esse “estudante pode fazer o mesmo? Se ele estiver satisfeito com sua primeira tentativa, ele estará isento de “revisar” e “corrigir” as atividades de classe? Ele próprio será persuadido?” (FABRE, 1993, p. 100). Em resposta, a autora diz que, ao contrário dessas questões, os professores percebem as inquietações e o desespero apresentados pelos escritores iniciantes em relação às mudanças que poderiam fazer no texto, as que não encontram ou quando acreditam que encontraram, pioram a escrita.

Outro fator discutido é o tempo e a disponibilidade do professor na sala de aula para acompanhar o processo de produção, de verificar a justificativa de autossatisfação do escritor ou se o próprio professor poderá liderar o diálogo adaptado a esse estudante. Diante disso, Fabre se pergunta como será possível reconhecer as peculiaridades de entender a escrita promovendo auxílios que sirvam para todos os tipos de escritores.

Conforme os estudos de Fabre (1993, p.100), “a análise dos manuscritos dos escritores é caracterizada por levar em consideração os aspectos polissêmicos em movimento, inacabados, da enunciação escrita”. Por esse motivo, a autora, citando Serge Serodes, diz que

se opõem a “um certo estruturalismo que postulava uma racionalidade imanente do texto fechado” (1993, p. 100), entretanto, a interpretação dos pré-textos os ordena.

Para Fabre (1993), a análise estrutural e distributiva também vale para os rascunhos de crianças em idade escolar. Ela acrescenta, ainda, que a situação e os objetivos dos linguistas da crítica genética são diferentes dos linguistas da didática, uma vez que os primeiros realizam pesquisas individuais e coletivas em laboratórios, enquanto os últimos conduzem suas pesquisas partindo de práticas de classes, refletindo, desse modo, sobre a existência ou não de duas concepções de escrita.

Fabre define as características dos rascunhos como “os pré-requisitos e os preparativos da escrita” (1993, p. 101). De acordo com a pesquisadora, discutir e negociar durante o processo de escrita aprimora “o planejamento, a conscientização pelos sujeitos, tanto da singularidade de sua relação com a palavra escrita, quanto das normas e requisitos da comunicação escrita” (ibidem); por outro lado, a geneticista aborda dois assuntos que dificultam esse processo criativo na escola, que são a concentração no conteúdo e a pouca importância dada à invenção. Por isso, a autora sugere que o ato da escrita seja visto de modo diferente, como uma descoberta, visto que “o texto “brinca” nos níveis enunciativos, interativo, inconsciente [...] Pode ser ambíguo, enganoso e até mentiroso [...] Inclui modalidades, metáforas ou metonímias, cortes arbitrários [...] Sobre essas contradições podem surgir a ironia e o humor” (ibidem), aspectos esses que não estão na pesquisa didática, mas sim na pesquisa da gênese.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de análise dos rascunhos de alunos nos estudos de Fabre, no qual podemos compreender como esta autora os avalia.

**Imagem 2- exemplo de análise extraída do texto “Des variantes du brouillon au cours préparatoire”. Tradução de Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos e Kall Anne Amorim.**

– Lista A: preposições <sup>5</sup>

- (18) - elle  
va [ch] chez le pâtissier (6)
- (19) - ...elle a  
une robe [ave] avec un zèbre rose... (23)
- (20) - Klaxonette [avai] avec sa bicyclette (40)
- (21) - ...il se [som] sont  
[enbr] enbrase de [ ] ven  
tout le monde (52)
- (22) - la reine plumes – c[il] houf rêve d[e]  
avoir une tête de papillon... (81)

Esses poucos exemplos permitem supor que as rasuras marcam aí rigores ortográficos ou morfológicos: é a forma escrita, não o valor da preposição, que é o problema na maioria dos casos.

Não se pode, contudo, excluir que um escorregão sobre a grafia não se acompanhe de hesitações sobre a categoria.

Fonte: Fabre (1986)

É possível observar, no exemplo acima, que Fabre (1986) apenas supõe o que pode ter ocorrido acerca das rasuras classificadas como preposições; nesse caso, segundo a autora, elas podem marcar problemas relacionados à ortografia ou à morfologia, suposições essas que acontecem porque ela não analisa o processo ocorrido na produção do texto em análise, além disso, em seu trabalho, não há uma contextualização dos textos produzidos pelos alunos, o que dificulta a compreensão como um todo.

Em seus trabalhos sobre rascunhos de escritores de 6 e 7 anos de idade, também iniciantes na escrita, os quais foram coletados durante um ano escolar, Fabre (1986) analisa a distribuição espacial das rasuras, a distribuição das rasuras por categorias gramaticais e as operações linguísticas envolvidas nas variantes. Na proposição inicial, a autora acreditava que algumas variantes eram idiossincráticas, ou seja, era um comportamento característico de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, e que a heterogeneidade das variantes levantava a questão da heterogeneidade das atividades metalinguísticas como um todo e, ainda, que as operações linguísticas que acompanham a produção das variantes se reuniam em uma ordem de frequência que seria situada em uma perspectiva genética.

Essa pesquisa de Fabre (1986) foi feita pensando na busca de respostas para os seguintes questionamentos:

- Quando houver um retorno no gráfico, no idioma, no texto, na enunciação, etc. isso é marcado por traços não-linguísticos ou paralinguísticos? Setas, pontos, ziguezagues, hachuras, eliminações, parênteses mais ou menos ambíguos, pilha de morfemas substitutos...
- Qual status conceder a essas modificações na escrita?
- Devemos considerar que eles vêm de fenômenos epilinguísticos, inconsciente, ou na fronteira da consciência?
- Que eles realmente não envolvem reflexividade, já que a rasura não é um discurso? Mas como negar esse “discurso interno” se até um grande debate, às vezes, acompanha um pequeno rabisco?
- É então o contrário, ver em qualquer variante um fenômeno regularmente metalinguístico?
- As rasuras formam um sistema? Como analisá-las e interpretá-las? (FABRE, 1986, p. 59-60).

Diante dessas questões, a pesquisadora considera as variantes nos rascunhos como marcas de um processo de questionamento e ajuste, trabalhados na inscrição, na linguagem, na fala, e, provavelmente, em traços de atividades metalinguísticas e discursivas. Além disso, a autora acredita que o objeto sujeito à reflexão dos sujeitos em seu trabalho é descrito como um código e como um discurso.

Para essa análise, Fabre (1986) estabeleceu dois critérios, em primeiro lugar, o número de rasuras por página e, em segundo, o número de sinais de pontuação. Para ela, a observação dos rascunhos permite distinguir a metalinguagem do discurso, o que é uma dificuldade para os demais pesquisadores.

Ao examinar a distribuição espacial das rasuras e as operações linguísticas que elas implicam, Fabre (1986, p. 61) detectou três tipos de regularidade:

1. *Um que substitui o mesmo pelo mesmo, seja em posição final*- Quando há uma exclusão e a substituição é feita pelo mesmo elemento excluído. Esse procedimento, segundo a autora, marca uma hesitação da qual não se sabe a existência, com duração mais ou menos longa.
2. *Um tipo final que pode ser interpretado como posicional*- Quando, no final da linha, há um esmagamento de uma letra ou uma segmentação incorreta. Essas rasuras no final da linha, de acordo com Fabre, parecem se referir à linearidade de todo o material. Desse modo, ela esclarece que seria improvável essas mudanças refletirem sobre a linguagem ou o discurso; antes de tudo, elas se referem “a uma má gestão no espaço gráfico” (FABRE, 1986, p. 61).
3. *Um tipo que pode ser menos dependente do espaço gráfico na página*- Quando há substituição para uma “melhoria” lexical ou para evitar uma dificuldade de ortografia localizada na sílaba não escrita, correspondências fonográficas que causam dificuldade, bem como modificações ortográficas ou morfológicas. Segundo Fabre (1986), esse tipo de rasura pode ser considerado metalinguístico, entretanto a autora ressalta que, em todos esses casos, a redução no formato das letras, as suas contorções, a posição inicial ou final da linha nunca permite excluir que essas rasuras também são provocadas pelo não domínio do espaço onde colocar a inscrição.

De 100 rascunhos analisados em um de seus trabalhos, apenas 08 não apresentaram rasuras, o que contraria, de certo modo, as considerações expostas por Biasi (1986), quando disse que não existem obras escritas sem rasuras, o que fez Fabre levantar algumas questões:

Houve um amadurecimento da escrita antes do momento da escrita, por exemplo, na forma de uma “história” oralmente contada, não precisa mais de reflexão quando está escrito? É a especificidade do código das escrituras tão pouco percebida que o escritor não se pergunta sobre o que escreve? O escritor não está satisfeito, sem nenhuma crítica? Ele viu pontos para modificar, mas se viu impotente para melhorá-los? Quaisquer que sejam as razões, o escritor se colocou em um caminho de



tolerância: nada marca aqui uma reflexão sobre a palavra escrita (FABRE, 1986, p. 62).

Como Fabre não teve acesso ao processo dessas produções, é possível que haja, nesses 8 rascunhos, alguma rasura oral, não investigada neste trabalho, o que não pode ser comprovado no rascunho impresso, mas sim por meio de áudio/vídeo.

Conforme mostram as análises, Fabre (1986) afirma que são poucos os rascunhos que não trazem, na primeira ou na segunda linha, alguma rasura, fato que, para ela, é compreensível, visto que essas linhas iniciais contêm traços de hesitação, traços esses já iniciados no título. Esses primeiros escritos “envolvem escolhas enunciativas: fala ou narração, subjetividade ou não, descrição ou narração, determinação nominal... Assim, as rasuras são observadas no primeiro determinante” (Fabre, 1986, p. 62), que geralmente são os nomes próprios, encontrados em 15 dos 100 rascunhos, uma vez que é no começo da escrita que são descritos os personagens, nomes esses que, de acordo com as análises da autora, estão cheios de associações gráficas ou sonoras incomuns.

Com isso, Fabre (1986) reflete que as rasuras das duas primeiras linhas do texto testemunham um trabalho de estruturação textual, de escolha de um tema, de uma situação enunciativa e de um agente, o que contrasta com as duas últimas linhas, conforme a sua análise, nas quais existem poucas alterações, levando-a a refletir que, nestas últimas linhas, “as autocorreções parecem desaparecer do papel” (idem, p. 63). Sobre esse fato, a pesquisadora conclui que os alunos censuram seus rascunhos na medida em que ainda resta espaço para escrever.

A respeito da distribuição das categorias de rasura encontradas na pesquisa, Fabre as nomeou atividades metalinguísticas e metadiscursivas, as quais são divididas nas seguintes categorias: verbo, pronome substituto, conjunção, nome pessoal, preposição, adjetivo, advérbio e indefiníveis.

Sobre as preposições, exemplificados mais acima, de acordo com a autora, as rasuras marcaram erros ortográficos ou morfofonológicos, em que a forma escrita nomeava o valor da preposição, o que foi considerado um problema. Nas conjunções, as rasuras pareciam indicar dúvidas ortográficas. Em relação aos pronomes substitutos, as rasuras substituíram o mesmo pelo mesmo ou tentaram ajustar correspondências fonográficas. Fabre (1986) diz que essas três categorias já citadas, das quais duas são invariáveis, boa parte das rasuras foi considerada uma exploração ortográfica, a outra parte, por meio do jogo de homônimos, analisou o sistema ortográfico e o sistema de categorias.

Acerca dos verbos, os quais constituem na linguagem a categoria mais complexa por sua morfologia e sua sintaxe, Fabre (1986) encontrou modificações que podem ser discursivas - alternância do presente e do imperfeito - ou ortográficas. Em outros casos, a rasura trabalhou em marcas específicas da categoria verbal. Nesta lista verbal, exemplos mostraram hesitações em sufixos e, em outros, o número variou. Neste ponto, as rasuras podem ser interpretadas como ortográficas, sendo justificadas por, talvez, como Fabre (1986) coloca, as crianças apresentarem dificuldades na conjugação. Sobre essa categoria, ela conclui que os elementos verbais de alta frequência não são menos problemáticos na escrita de aprendizes. E não se exclui nos prefixos que as hesitações se referem às escolhas lexicais que confirmam ou cancelam a primeira opção, nem se exclui que a hesitação se refira a uma intuição correta do valor sintático e lexical dos elementos prefixados.

Além disso, foi identificado, na análise do léxico, que grande número de rasuras foi repetido com hesitação na forma do radical e que há um número considerável de grafias não interpretáveis e fora de contexto.

Com relação ao sintagma nominal (determinante + nome) as mudanças encontradas diziam respeito às inflexões de gênero e número (15 ocorrências), segmentação (18 ocorrências), a forma do determinante (25 ocorrências), alterações sobre nomes de pessoas (cerca de 20 alterações), nomes comuns que se referem a 112 rasuras que afetam nomes próprios (77 ocorrências). Sobre os sintagmas número e tipo, a hesitação sobre as marcas parecem levar à proliferação, tentando uma marca menos neutra.

Além disso, Fabre (1986) identificou que a fronteira entre preposição e determinante também causa rasuras, por isso, concluiu que escritores iniciantes tendem a aprender primeiramente os conjuntos sintagmáticos (sintagma nominal, frase proposicional) a partir do qual eles distinguem os componentes lexicais. Quanto aos determinantes, diversas alterações aparecem caligráficas, outras testam a ortografia ou substituem um elemento por si só. A respeito dos lexemas, a variedade lexical e as correspondências fonográficas parecem, de acordo com Fabre (1986), provocar nos iniciantes procedimentos de exploração do nome, semelhantes aos observados para o verbo.

Nesta pesquisa, no que diz respeito às funções de variantes encontradas, Fabre (1986) apresenta as seguintes quantidades nos 100 rascunhos: 234 supressões, 175 substituições, 16 deslocamentos e 13 adições. No qual ela descreve cada operação realizada pelos escritores iniciantes: Na operação mais ocorrida, a supressão, a autora comenta que as rasuras eram grafemas apagados na posição final ou no meio de uma palavra; frases e lexemas riscados e isolados do contexto e lexemas redobrados à direita. Além desses tipos, também foram

encontradas supressões ilegíveis, 62 ao todo, das quais nada se pode dizer, uma vez que ela estava lidando com rascunhos e não com o processo.

A respeito das supressões na posição final, Fabre (1986) explica que, exceto dois exemplos, os demais se referem às marcas e aos números de gênero na frase nominal (substantivo, adjetivo, determinante) e no verbo, os quais estão relacionados ao desconhecimento lexical. Sobre os grafemas excluídos no meio da palavra, a supressão de um ou mais grafemas, segundo a pesquisadora, parecia ser causada por aproximações ortográficas.

Já no caso da supressão dos lexemas que redobram um deles à direita, Fabre (1986) comenta que o termo riscado admitia mais ou menos os mesmos contextos que o termo que aparecia imediatamente à sua esquerda: em todos os casos, dois termos equivalentes apareciam seguidos, função semelhante à produção de uma rasura de substituição. Em relação às frases e aos lexemas removidos, de acordo com Fabre (1986), eles pareciam corresponder a dois tipos de conduta: uma dificuldade sintática ou uma dificuldade ortográfica encontrada e não resolvida, por esse motivo, novos temas ou novos desenvolvimentos foram abandonados.

As substituições indicaram o contrário, ou seja, diante de uma insatisfação ou dificuldade, as crianças tentaram, de alguma forma, modificar a escrita, seja sem alterações, que a autora explica ser um termo substituído por ele mesmo, presente tanto em manuscritos de escritores novatos, quanto nos dos mais experientes, seja com alterações, que estão relacionadas aos traçados, aos problemas de motricidade e não pareciam estar relacionadas às atividades metalinguísticas.

Para ela, excluir um segmento é ter encontrado um problema, não se sabe qual, mas é, acima de tudo, a dificuldade de uma escolha. A respeito das relações fonema-grafema, a autora considerou que elas caracterizaram o aprendizado da escrita como um distanciamento do funcionamento da comunicação oral e que teve valor global de reflexão nos dois lados da linguagem. Sobre as aproximações sucessivas, ela comenta que essas funcionaram como correções, ainda que o estado final não ficasse correto. Sobre os lexemas e sintagmas, ela relata que não se encontravam ali para melhorar ou refletir sobre o discurso, mas sim para aprender a inscrição, eram mais tentativas de correção ortográfica.

Sobre a função de deslocamento, Fabre (1986) relata a raridade em encontrá-la em seu trabalho, apresentando apenas 16 ocorrências nos 100 rascunhos, isso ocorre porque deslocar é um movimento complexo para ser realizado por escreventes novatos, visto que envolve duas outras operações: a supressão de um termo e sua reedição em outro lugar. Segundo a

pesquisadora, a antecipação, que é um movimento causado por meio de um deslocamento<sup>6</sup>, constituiu quase todos esses casos, que ela explica ocorrer talvez porque a motricidade da mão segue mais lenta que a fala, e cita Rey-Debove, quando diz que “o tempo necessário para escrever é maior que o tempo psicológico do projeto” (REY-DEBOVE *apud* FABRE, 1986, p. 76).

Em outra pesquisa, observamos que este caso apresentado por Fabre (1986) é apenas um dos exemplos da antecipação, considerada por ela como uma operação de escritura, ou seja, uma forma de deslocamento, informação essa que despertou a curiosidade de alguns pesquisadores em investigar se isso realmente ocorre nos manuscritos, a exemplo da pesquisa de Felipeto (2020, no prelo), que traz à tona exemplos que, de certa forma, divergem desse pensamento.

Nesta pesquisa, Felipeto (2020, no prelo) mostra que foi possível compreender a existência de duas formas de antecipação, a primeira, não mencionada por Fabre (1986), aparece como uma “interrupção no curso da escrita, uma pausa de tempo variável para reflexão em que o sujeito busca certificar-se da forma correta a ser inscrita com o objetivo de evitar o erro ou um caminho/sentido indesejado”, neste caso, a antecipação, segundo Felipeto (2020, no prelo), causa duas ações: um movimento retrospectivo, que ela explica como um retorno reflexivo sobre algo já escrito, e também um movimento prospectivo, que a autora define como uma ação reflexiva sobre algo que ainda será escrito, no qual tenta se evitar um possível erro através dessa antecipação.

Ainda neste caso, por se tratar de uma antecipação como recurso para a melhoria do texto, segundo a autora, isso ocorre de modo consciente pelo escritor, quando ele se questiona, por exemplo, se termo A ou B é escrito com X ou Y, denominado por Felipeto (2020) como uma atividade metalinguística, uma vez que há reflexões antes da escrita. A segunda forma de antecipação observada na análise de Felipeto (2020, no prelo) é aquela apresentada por Fabre, a que aparece “como produtora do erro e, conseqüentemente, da rasura que o segue” (FELIPETO, 2020, no prelo), ou seja, são as escritas antecipadas e, posteriormente, rasuradas, que, de acordo com Felipeto, decorrem “da dessincronização entre os processos cognitivos de planificação do enunciado e sua execução motora” (2020, no prelo), portanto, para ela, estes casos não se tratam de uma escolha pelo escrevente, ele não consegue controlar isso, por esse motivo, não devem ser classificadas como um deslocamento,

---

<sup>6</sup> O trabalho de Felipeto (2020, no prelo) contesta essa afirmação.

visto que não são recursos utilizados para se evitar um erro, “mas talvez um tipo de rasura, aquela que ocorre para corrigir uma antecipação motora” (ibidem).

Desse modo, mediante as investigações na pesquisa, Felipeto pôde constatar as divergências nesses dois tipos de antecipação: em casos de antecipação como um recurso, que ocorre de modo consciente, é possível compreendê-la, como expõe a autora, com base nos conhecimentos já adquiridos ou em curso pelo sujeito escritor; em relação ao segundo caso, o da rasura como produtora do erro, que também foi apresentado por Fabre (1986), a antecipação foi “classificada como um tipo de rasura e não como uma função” (FELIPETO, 2020, no prelo).

Enfim, na pesquisa de Fabre (1986), na função de deslocamento, as ocorrências foram monótonas, ou seja, quase todos os elementos deslocados ocorreram sempre da mesma forma: por antecipação, como a pesquisadora mencionou, o que em nossa análise seria classificado como um tipo de rasura e não como uma função.

Para Fabre (1986), nesses exemplos, não houve uma reflexão e nem uma melhoria no léxico e na estilística; com exceção das sentenças interrogativas, essa função lida com elementos menores, como grafemas, grupos de grafemas e lexemas, ou seja, ela explica que é mais uma questão de aprender as técnicas do “saber como” do que uma atividade metalinguística ou metadiscursiva.

A respeito da função de adição, Fabre (1986) fala que foi pouco representada nos rascunhos estudados, 13 ocorrências ao todo, quando encontradas, representavam unidades menores, como uma letra ou um acento. Neste trabalho, Fabre (1986) concluiu que o caráter heterogêneo das rasuras encontradas pode indicar que nem toda rasura é metalinguística e que das quatro funções apresentadas por ela, a supressão e a substituição foram utilizadas com maior frequência, em comparação às funções de deslocamento e adição.

Em um pesquisa mais recente, Fabre (2004) discute acerca das mudanças ocorridas nos trabalhos da Genética Textual expondo que a análise dos rascunhos escolares de escritores iniciantes deveria abordar as seguintes perguntas:

Quais são os eventos de escritura que sempre voltam para esse escritor em particular? Quais são seus rituais e maneiras de escrever? O que é escrever? Quais os componentes de qualquer produção escrita ou que pode ser observado em todos os tipos de escritores? (FABRE-COLS, 2004, p.18).

Por meio das análises que serão apresentadas nesta dissertação, é possível verificar essas questões e comparar com outros trabalhos para obter respostas precisas, a depender dos objetivos de cada pesquisador da gênese dos textos.

Ademais, a autora questiona as mudanças ocorridas, no pensamento e na prática didática da escrita, quando os seus trabalhos em Genética Textual ficaram conhecidos nesse campo, por meio das publicações dos anos 1983, 1987, 1990 e 2003. A partir disso, define três eixos para a Crítica Genética:

1. A Crítica Genética propõe uma ancoragem teórica e um método de análise das atividades de escrita;
2. A Crítica Genética torna possível representar a escrita como trabalho e pesquisa;
3. A Crítica Genética coloca o sujeito escritor no centro de sua produção.

No primeiro eixo, após refletir sobre a gênese de textos escritos à luz de teorias da enunciação, como a de Benveniste, a autora declara que os pesquisadores do ITEM mostraram que existem componentes gerais de qualquer produção escrita, além disso, também propõem, conforme os estudos de Fabre (2004), um método de análise dos diferentes estados de um texto, voltados para rascunhos e cópias de crianças em idade escolar, método esse que é ancorado pelas teorias da enunciação de Émile Benveniste (1960), Antoine Culioli e Catherine Fuchs (1980), em que dois pontos são destacados:

- a) A "enunciação em estado nascente" (A. Grésillon e J. L. Lebrave, *Langages/linguagens*, n. 69, 1983) manifesta-se por traços visíveis nos manuscritos. Através de sua análise e interpretação, acessamos em parte a história e a compreensão dos eventos linguísticos dos quais algo é preservado. Através do texto final são percebidos textos virtuais, não preservados.
- b) A noção de "polifonia enunciativa" especifica os papéis do sujeito na produção escrita (ele é escritor e leitor alternadamente). "Desde a primeira rasura, o manuscrito é o lugar de um confronto permanente entre escrever e ler" (P.M. de Biasi, 1994). A leitura é um período de atividade metalinguística e metadiscursiva (J. Rey Debove, *Le Métalangage*, Robert Ed., 1982) que acompanha ou enquadra os momentos da inscrição. Os pesquisadores se referem a esses dois tipos de atividades como "frase dupla" (FABRE-COLS, 2004, p.19).

Fabre (2004) comenta que os traços preservados nos manuscritos podem ser analisados com base em operações linguísticas, ou seja, neste trabalho, baseados nas funções da rasura, que, para ela, são consideradas variações de uma só função, a saber, a substituição, como mostra o exemplo seguinte:

Essas entidades modificadas também são analisáveis de acordo com conjuntos sintagmáticos e a progressão de um estado de texto para outro pode ser reconstruída de acordo com operações linguísticas de **supressão**, **adição**, **deslocamento**,

**troca/permuta, substituição**, isto é, por variações da substituição (FABRE-COLS, 2004, p.19).

A autora relata que o conhecimento nesta área vem progredindo e que, agora, professores e alunos, após serem instruídos, admitem que existem vestígios no processo da escrita e que alguns fenômenos de textualização são reconhecidos nos rascunhos. Diz ainda que essa racionalidade pode ter tornado professores e alunos menos fatalistas e desarmados quando lhes falta o “dom” para escrever. A geneticista continua afirmando que outro impacto resultante do ponto descrito acima, nas práticas escolares, é que “toda produção escrita é, antes de tudo, uma produção linguística” (FABRE-COLS, 2004, p. 19), mas que nem sempre é visível nas atividades escolares; entretanto, essas produções podem ser estimuladas por meios adequados de produções orais, a partir do entendimento da intertextualidade.

Após essas reflexões, Fabre (2004) considera os primeiros rascunhos como o lugar onde predominam as modificações formais e o aprendizado. Segundo a autora, o retorno para a observação dos rascunhos evidencia o processo de produção da escritura, processo esse que vem sendo desenvolvido através de suas pesquisas desde 1985; assim, “em vez de focar na única cópia limpa, a observação inclui documentos e trocas preparatórias” (FABRE-COLS, 2004, p. 20).

A geneticista conclui os pontos positivos deste estudo quando expõe que, ao prestarem atenção ao processo de escrita e não ao produto final, o professor e o aluno não se concentrarão apenas nas falhas, mas nos problemas que foram percebidos e talvez resolvidos, fato que, para o professor, juntamente com seu papel normativo, adotará, também, uma atitude de observação e interpretação, acompanhando, desse modo, como já mencionado, a escrita como um processo e não como um produto final.

Além do mais, ao observar os manuscritos dos escritores, Fabre (2004) percebeu que os mais famosos hesitaram e, às vezes, renunciaram, assim como os alunos mais jovens e os adultos, observação essa que prejudica os estudos dos processos de escrita. Ela exalta um experimento feito por professores, quando expõem para a turma, através de projeção, os rascunhos de um escritor, em que neles são percebidos vestígios dos esforços deste escritor, nos quais os alunos podem reconhecer que não são apenas eles que se esforçam para produzir textos escritos.

A respeito desse experimento, Fabre reflete que “já que Balzac, Flaubert ou Proust também hesitaram e rasuraram, descobrir os pré-textos dos escritores é fazer a produção escrita aparecer sob uma nova luz, estimular a tentativa e o erro” (FABRE, 2004, p. 20-21). Através deste exemplo, é possível refletir que não só os jovens escritores sentem dificuldades

ao escrever e, por isso, rasuram bastante, mas também os que já possuem habilidades de escrita apresentam as mesmas dificuldades; aqui, reconhecemos um ponto em comum nos manuscritos de alunos e de escritores experientes.

Por intermédio de suas pesquisas, a autora chega à conclusão de que “a escrita aparece como um trabalho e que as mudanças ocorridas durante a produção não são desprezíveis; pelo contrário, longe de ser um fracasso, a rasura parece um regulamento funcional, se o escritor tiver tempo e estímulo” (FABRE-COLS, 2004, p. 21). Reflete, ainda, que após a observação de textos pré-literários e produções escolares percebeu que não existe um molde de “boa escrita”, e que esses procedimentos de textualização são muito diferentes, mesmo entre os escritores mais “especializados”, em especial na oposição entre os modos de escrita chamados “programa” e os chamados “processos”.

Fabre-Cols (2004) menciona também, em sua pesquisa, uma zona inacessível do sujeito, que é a sua enunciação escritural e reafirma que o escritor renomado é igual ao aluno, uma vez que é definido por seu progresso no domínio das normas e do conhecimento das escrituras. Além disso, a geneticista diz que a observação dos rascunhos pode identificar as marcas de uma abordagem mais pessoal, procedimentos e rituais idiossincráticos, e que a presença e a qualidade de autoavaliação podem ser feitas de acordo com a qualidade do produto final.

Sob influência do ITEM e de sua adaptação ao contexto escolar, Fabre (2004) aborda a concepção da produção textual, a qual leva em conta o tempo, os dispositivos, as condições de produção e a diversidade dos sujeitos escritores. A pesquisadora expõe a problemática da didática da escrita, que muitas vezes remonta ao escritor escolar e em grande parte ao professor que o acompanha, e, para uma possível resolução, ressalta a contribuição da genética textual, mas reafirma que essas questões ainda precisam ser aprofundadas através dos trabalhos com rascunhos em sala de aula, não somente em disciplinas de línguas ou literatura, mas em todas as outras, bem como em todos os tipos de textos e mídias e conclui que a adaptação do trabalho de crítica genética tem sido uma grande contribuição para o campo escolar, não só do ponto de vista metodológico, mas porque impulsionou as teorias da enunciação.

Com essa adaptação, o espaço escolar pode desenvolver aspectos originais de intertextualidade e intersubjetividade, entretanto ela expõe que, hoje, essas contribuições estão frágeis e ameaçadas, visto que elas só podem crescer em escolas em que a pesquisa esteja viva.



Em síntese, os trabalhos desenvolvidos por Fabre (1986, 1993 e 2004) apresentaram quatro funções da rasura, bem como a investigação de quais os tipos e as funções da rasura mais frequentes na análise dos rascunhos de crianças em séries iniciais. Nos trabalhos de Fabre, as rasuras são chamadas variantes, e elas marcam, segundo a autora, os traços de atividades metalinguísticas e discursivas.

A seguir, apresentamos as considerações da seção, comparando e delimitando as funções da rasura propostas pelos teóricos aqui discutidos, que serão sintetizadas em uma tabela para uma maior compreensão.

### 3.5 Considerações acerca da seção

Diante das considerações expostas pelos autores citados, acerca das definições das funções de rasura, é possível observar semelhanças e diferenças nos trabalhos. Mesmo alguns apresentando diferentes nomenclaturas, todos os autores citados falaram das rasuras de supressão, substituição e deslocamento; restando as rasuras de adição, apresentada por Fabre (1986), a função acréscimo, apresentada por Willemart (1999), que seria uma variação da função de adição e as de uso/gestão e as de suspensão apresentadas por Biasi (1996), como se vê na tabela abaixo, em que sintetizamos as funções observadas nos trabalhos aqui analisados:

**Tabela 1: Funções da rasura**

<b>FUNÇÕES DA RASURA</b>			
<b>GRÉSILLON</b>	<b>BIASI</b>	<b>FABRE</b>	<b>WILLEMART</b>
Substituição	Substituição	Substituição	Substituição
Supressão	Supressão	Supressão/Exclusão	Supressão
Deslocamento	Transferência ou deslocamento	Deslocamento	Deslocamento
	Uso ou gestão	Adição	Acréscimo
	Suspensão dilatatória ou provisória		

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

É possível observar, por meio da tabela acima, em todos os trabalhos apresentados, a complexidade presente no movimento causado pela rasura, ela não é, simplesmente, um erro no percurso, mas um caminho aberto para as novas possibilidades da escrita, portanto é importante adotar e divulgar essas funções que foram destacadas nesses trabalhos para a compreensão dos caminhos da escrita.

Nas palavras de Felipeto (2019, p. 2-3), o estudo das rasuras é importante visto que elas permitem investigar o reconhecimento do erro pelo aluno, porque elas deixam indícios para a compreensão de sua trajetória na aquisição das habilidades que ele precisa aprender para que se torne um produtor de textos, uma vez que a rasura é um recurso complexo que aborda diferentes formas de análise, podendo até ser observada para averiguar os conhecimentos que estão ou não em curso pelo aluno, visto que ela aponta para um trabalho sobre o texto, conforme apresentaram os trabalhos analisados nesta pesquisa.

Além disso, a autora reforça que a rasura é um componente essencial da escritura, pois ela consegue marcar o instante em que os escreventes reconhecem os problemas presentes no texto e que precisam ser resolvidos; portanto, para ela, a rasura não é um acidente de percurso, mas sim o traço que marca os momentos reflexivos que abrem caminhos para as novas possibilidades da escrita.

Portanto, o estudo dos tipos e das seis funções da rasura, identificados nesta pesquisa, será o nosso norte para compreendermos o processo de produções textuais de alunos do segundo ano do ensino fundamental quando escrevem colaborativamente.

Na próxima parte do trabalho, iremos apresentar a metodologia utilizada na coleta dos dados, bem como explicar, de forma sucinta, como se deu o processo de produção dos textos, que ocorreu através da escrita colaborativa em díades com todos os registros captados pelo Sistema Ramos, além de apresentarmos os sujeitos da pesquisa.

#### 4. METODOLOGIA

Os dados em análise pertencem ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Brasil) e foram coletados através dos seguintes procedimentos: em 2012, um projeto envolvendo narrativas ficcionais inventadas foi desenvolvido pelo período de três meses em uma escola particular de Maceió e, em 2015, seguindo o mesmo protocolo, em Aveiro-Portugal. O protocolo baseou-se na formação inicial dos professores, seguida de diversas leituras de narrativas ficcionais para que os alunos se familiarizassem com a estrutura do gênero. Após esta fase, os alunos são instruídos a formarem duplas através do critério de afinidade, pois participam de uma situação de escrita colaborativa, que ocorre quando duas ou mais pessoas constroem, juntas, um único texto, situação essa que será mais detalhada posteriormente.

É preciso ressaltar que todos os processos de produção foram coletados através do Sistema Ramos, que é um instrumento de investigação científica capaz de capturar em tempo e espaço real tudo o que ocorre durante o momento da produção através de seus equipamentos, que, logo mais, serão detalhados. Ao final, toda a mídia é sincronizada, de modo que temos acesso ao processo integral de escrita, permitindo uma análise fina e acurada do que se passa durante a escritura. Abaixo, exemplificamos em uma imagem como os equipamentos do SR são distribuídos na sala de aula:

**Imagem 3. Imagem extraída do vídeo-professor, mostrando a sala de aula de uma escola portuguesa do 4º ano, 2017 (câmera-geral).**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2019)

A seguir, detalharemos como se deu todo esse processo, bem como buscaremos esclarecer as metodologias utilizadas na escrita colaborativa e suas vantagens na produção textual.

#### 4.1. Sistema Ramos

O Sistema Ramos (doravante SR) é um dispositivo de captura multimodal (visual, sonora e escrita) em tempo e espaço real da sala de aula capaz de registrar todos os momentos e movimentos antes, durante e depois da produção escrita, de forma simultânea e sincrônica. Este instrumento foi desenvolvido por Calil (2019) e coleta o processo de produção textual em sala de aula, envolvendo os seguintes equipamentos, descritos com suas funções:

O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; o registro sonoro é feito através de gravadores digitais e microfones, capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; o registro escrito é feito através de uma caneta inteligente e do programa HandSpy, capturando o traço da tinta na folha de papel (CALIL, 2019, p. 1).

Juntos, esses instrumentos geram uma única mídia, ou seja, formam um filme sincronizado capaz de capturar e reconstruir, de modo ecológico e didático, isto é, que preserva a situação normal, o percurso genético de um texto na sala de aula.

Esse Sistema pode ser utilizado em pesquisas de diversos campos do conhecimento para investigar fenômenos relacionados à escritura, como, por exemplo, “evidências das pausas, hesitações, arranque (*burst*), revisões, reflexões metalinguísticas relacionadas ao texto em curso ou ainda observar como aspectos sociais, contextuais e pragmáticos interferem no processo de escritura em tempo real” (Calil, 2019, p.4), bem como todos os estudos possíveis através da rasura, citando, em nosso caso, a análise dos seus tipos e funções utilizados por escreventes do ensino fundamental em diferentes países; entre outros. Fica evidente, portanto, a necessidade da propagação e da divulgação desse sistema no meio acadêmico para o possível desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas a esse universo.

Nesse sentido, Calil (2019) expõe que poucas investigações são capazes de registrar o contexto natural e ecológico da sala de aula de modo espontâneo, rigoroso e preciso e, ainda, muito mais raro é obter todos os registros das falas, dos gestos, das movimentações, das expressões faciais, do espaço físico e, tampouco, do traço da caneta sobre a folha do papel, tudo isso de forma multimodal e sincrônica, como faz o Sistema Ramos.

De acordo com Calil (2019), o nome “Ramos” vem de duas razões, a primeira foi uma forma de homenagear o grande escritor brasileiro, alagoano, criador de obras renomadas sobre a cultura do nosso país e do nosso estado, o mestre Graciliano Ramos. A segunda razão ocorre por conta do sentido simbólico do termo, que remete, segundo este pesquisador, “ao ato de “ramificar”, ou seja, algo que se divide, se multiplica a partir de um ponto inicial, propagando-se para diferentes lugares e direções, de tal modo que seu ponto de partida fique obliterado” (CALIL, 2019, p. 5).

Calil (2019) explica que o ato de escrever expressa esse sentido, uma vez que “um texto é o produto de um processo, constituído através de seus planos, roteiros, esquemas, rascunhos, manuscritos, versões, rasuras, etc” (idem). Este pesquisador também ressalta que isso pode ser associado ao avanço do conhecimento científico, que se dá por meio de “ramificações de ideias, técnicas, métodos, metodologias... Essas são as razões de seu nome” (ibidem).

Para capturar todos os momentos durante a gênese textual em sala de aula os equipamentos são utilizados da seguinte forma: as câmeras são posicionadas em dois planos distintos, o panorâmico e o focal. No plano panorâmico, a câmera é instalada na frente da sala, geralmente no birô do professor, de modo que ela registre toda a movimentação dos alunos e do professor, bem como as características físicas da sala. No plano focal, a câmera é colocada em frente à mesa da díade, que registra a interação face a face dos alunos e os sons da sala de aula. Esses objetos são fixados com grampos de pressão e braços articulados presos nas mesas dos alunos e do professor.

Por sua vez, o registro sonoro, capturado por meio do gravador digital e do microfone de lapela, deve absorver com qualidade a fala de cada um dos participantes. É importante mencionar que todos os registros capturados por esse sistema tiveram como metodologia o uso da escrita colaborativa em díades. Esses instrumentos são instalados no professor e nos alunos, permitindo, desse modo, o registro audível de ambos.

Por fim, a mídia escrita, composta por uma caneta inteligente (*smartpen*) e uma folha de papel com linhas e margens, é capaz de fornecer ao pesquisador informações das coordenadas espaciais e temporais de cada foto através de um sistema de micropontos impresso na folha, impressão essa que pode ser feita a partir de uma impressora a laser. É interessante ressaltar que a caneta inteligente é de fácil manuseio e possui uma câmera vermelha que fica localizada na ponta inferior, de modo que chega a fotografar todos os toques na folha.

Conseqüentemente, o resultado dessas ações gera dois produtos: um manuscrito físico e o vídeo-escrita. A origem desse quadro ocorre quando a equipe responsável pela instalação dos equipamentos bate a claquete, iniciando, desse modo, a produção textual. Antes, visando manter preservadas as características ecológicas da sala de aula, essa equipe técnica, formada pelo pesquisador e por seus auxiliares de pesquisa, sai da sala, ficando somente o professor da turma com seus alunos. Ademais, vale frisar que as características físicas dos equipamentos também são levadas em consideração para que haja a menor intromissão na normalidade do ambiente, fato que deixa os alunos à vontade para interagirem de forma natural e espontânea nas situações de interação e diálogo.

Segundo Calil (2019, p. 28), criador desse Sistema inovador e original, esse rico material é capaz de ampliar nosso conhecimento acerca do que pensam os nossos alunos durante o processo de escritura, além de aumentar a forma prática didática que pode interferir e potencializar a aprendizagem da escritura. Ainda mediante o pesquisador, pode-se afirmar que o Sistema Ramos fez nascer um novo objeto de estudo: o manuscrito em curso em situações de ensino-aprendizagem, o qual carrega as seguintes vantagens:

- Preservação da dinâmica interacional da sala de aula.
- Registro do diálogo entre alunos e professor, associado ao manuscrito em curso.
- Registro da fala espontânea como meio de acesso ao que o aluno está pensando sobre os diversos elementos linguísticos e textuais.
- Registro simultâneo das expressões faciais e gestos, movimentos corporais, do que está sendo linearizado ou rasurado, das reflexões (meta) linguísticas e do que o professor está dizendo para os alunos (CALIL, 2019, p. 29).

Juntos, esses registros formam um filme sincronizado, o qual pode contribuir para análise de diversas pesquisas no âmbito da sala de aula em relação à produção textual. O filme sincronizado, ou seja, as informações multimodais, simultâneas e sincrônicas se dão a partir de três etapas: em primeiro lugar, a extração, conversão e otimização das mídias; em segundo lugar, a inserção dessas mídias (visual, sonora e escrita) no filme-sincronizado e, por último, a sincronização e a montagem desse filme.

Evidencia-se, pois, que, por meio do filme-sincronizado criado pelo Sistema Ramos, é possível compreender os processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula; esses processos, como bem explica Felipeto (2019, p. 2), são compreendidos como os textos finais, as transcrições e os vídeos, visto que eles oferecem um conjunto amplo de “informações (pragmáticas, linguísticas, cognitivas, interacionais, didático-curriculares)” (CALIL, 2019, p. 21) capazes de favorecer a compreensão, não só do percurso genético, mas também de como o

texto foi construído, das relações desse texto com os conteúdos ministrados, bem como a análise da aprendizagem desses alunos recém-alfabetizados, como esclarece Calil (2019).

#### **4.2. Escrita Colaborativa**

A escrita colaborativa é descrita por Felipeto (2019) como uma situação em que dois ou mais participantes assumem a tarefa de escreverem, juntos, um único texto; condição essa que a autora considera privilegiada, visto que, nela, pode ser observada a gênese da escrita pela oralidade, bem como a oralidade criando a escrita; assim, evidencia-se, através de seus trabalhos, a vantagem do uso da escrita colaborativa em sala de aula.

Felipeto (2019) afirma que a presença do outro na escrita colaborativa faz com que haja, de forma ampla, um processo de reflexão sobre a linguagem, posto que esse processo “favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p.135). A pesquisadora expõe, ainda, que, do ponto de vista didático-metodológico, “a produção textual colaborativa diática (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos” (FELIPETO, 2019, p. 135), fato que contribui para a análise dos conhecimentos que estão ou não em curso.

Para isso, os processos descritos na metodologia, ou seja, o momento da combinação, o da criação da história, o da formulação e, por último, o da releitura do que foi escrito para alterar, caso seja preciso, devem ocorrer para que haja o registro da escrita "se fazendo" em tempo real.

Daiute e Dalton (1992) investigam, de forma ampla, os aspectos positivos dessa metodologia, comprovados após a comparação de textos escritos individualmente e colaborativamente através de um estudo de caso feito com crianças entre sete e nove anos de idade, no qual se buscou compreender a natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, por meio do universo da escrita colaborativa entre pares no desenvolvimento da alfabetização. A hipótese, como especificam as autoras, era de que o conhecimento seria dotado de um conceito relativo e dinâmico e que os jovens escritores poderiam definir, um para o outro, as zonas de mudança do desenvolvimento proximal, teoria apresentada por Vygotsky (1978).

O trabalho dessas autoras foi desenvolvido com sete pares - catorze crianças, afro-americanas, hispânicas e anglo-americanas - do terceiro ano, além dos auxílios de uma

professora colaboradora, pesquisa essa realizada em uma escola localizada em um bairro de baixa renda, na zona urbana do nordeste dos Estados Unidos, no período de oito semanas, a qual foi dividida em duas fases: a primeira incluiu introdução ao teclado para a digitação, habilidades de processamento de texto e escrita no computador para o aprendizado das habilidades básicas; a segunda fase incluiu sessões individuais e colaborativas de redação de histórias; para isso, utilizaram um processador de texto para escreverem, individualmente, quatro histórias, sendo duas delas produzidas antes da colaboração e duas após o momento colaborativo e três histórias em colaboração com o mesmo parceiro.

Antes de cada produção, um assistente de pesquisa apresentava a tarefa para um aluno ou dupla lendo o comando em voz alta, de modo que os estudantes eram orientados a escreverem juntos, compartilhar ideias e se revezarem no teclado durante a produção, a regra era para que cada um fosse atencioso com o outro. Quando finalizavam, os alunos eram orientados a fazerem as alterações no seu texto, caso fosse necessário, em seguida, a produção era salva. Todos os processos foram gravados em áudio e transcrito pelos pesquisadores que participavam do estudo.

Em síntese, a metodologia utilizada na pesquisa contou com diversas leituras de textos fictícios e não fictícios, com o apoio da professora na contação de histórias, bem como nas reflexões acerca das vivências dos alunos, com um programa baseado em fonética e com diversas atividades para desenvolver as habilidades básicas dos estudantes<sup>7</sup>, como leitura e escrita. Os comandos para a produção dos textos eram dados pela professora, os quais estavam relacionados ao currículo de estudos sociais da turma, em específico, sobre a cidade em que os alunos moravam, além da inclusão de palavras que seriam importantes para expandir o vocabulário deles.

Por meio desta pesquisa, as autoras concluíram que o desenvolvimento de habilidades complexas, a exemplo da leitura e da escrita, sofre influência de aspectos da vida social. Além disso, também mostraram que, em estudos recentes, o professor é visto como um colaborador, que orienta as crianças durante o desenvolvimento do conhecimento no momento em que trabalham com elas na resolução dos problemas. Desse modo, partindo do ponto de as crianças serem vistas como construtoras ativas do conhecimento, muitos pesquisadores se dedicaram a explorar a possibilidade delas aprenderem umas com as outras.

Assim, outros pesquisadores passaram a se dedicar em pesquisas colaborativas entre colegas em tarefas mais abrangentes, como na escrita e na solução de problemas, visando

---

<sup>7</sup> Para mais informações a respeito da metodologia utilizada na pesquisa, bem como os resultados obtidos, verificar o trabalho de Daiute e Dalton (1992) presente no referencial teórico utilizado nesta pesquisa.



entender como essas crianças se organizam e, a partir disso, se beneficiam dos aspectos sociais da aprendizagem, além de compreender a eficiência desse aprendizado em comparação ao que ocorre entre professores e alunos, buscando observar as diferenças e as semelhanças desse processo.

Em Daiute e Dalton (1992), a colaboração entre pares provou ser, segundo elas, um catalisador eficaz para o aumento da conquista na escrita, além de outros campos, como o da matemática e o de estudos sociais. Alguns fatores que contribuíram para o sucesso da colaboração entre pares foram a interdependência entre parceiros, a igualdade e a heterogeneidade, que os levaram às diversas discussões.

Além do mais, as pesquisadoras ressaltam que o processo de colaboração entre pares em tarefas relacionadas à escrita faz com que as crianças examinem seus próprios conhecimentos e crenças, visto que precisam repetir, esclarecer e justificar o que foi proposto durante as sequências do texto e fazem isso de forma natural, uma vez que brincam com a linguagem, com os conceitos e com a realidade entre si enquanto produzem o seu texto, a exemplo do que foi observado na pesquisa durante a criação dos nomes de personagens em uma história narrativa, quando elas brincavam com os sons e os significados, explorando, desse modo, as propriedades da linguagem e os personagens fictícios. A respeito disso, as autoras refletem que, criando uma nova palavra, seja uma diferente ou engraçada, esses jovens aprendizes trocam, examinam e expandem suas ideias enquanto se ajudam de maneira espontânea, aumentando, assim, seus conhecimentos e adquirindo novas habilidades.

Outro processo significativo no sucesso da colaboração entre pares, como postulam as pesquisadoras, é o conflito cognitivo, ou seja, à medida que as crianças discordam, discutem e contestam, elas têm mais probabilidade de esclarecer, refinar e expandir seus pensamentos do que quando não fazem isso. Se envolver em conflitos como esse faz com que as crianças tenham mais ideias e perspectivas do que se tivessem sido orientadas a isso; assim, foi possível observar, nesta pesquisa, que ao questionar, criticar e desafiar o seu par as crianças passavam a refletir e a avaliar as suas conversas, fatos advindos do desenvolvimento de desacordos, que fizeram surgir alternativas e estratégias na resolução dos problemas ocorridos durante a produção, conflitos esses que se assemelham à reflexão de escritores especialistas, segundo Daiute e Dalton (1992).

Ademais, elas ressaltam que outra estratégia positiva na colaboração entre pares é a explicação, em que se percebeu um retorno positivo no grupo que explicava, visto que ao explicar para seus colegas, as crianças mais velhas melhoravam as suas habilidades, mais do

que os que eram alunos, a justificativa desse aprendizado é que o domínio e a organização das ideias para explicá-las a outra pessoa são a causa desse sucesso.

No entanto, como postulam as autoras, as explicações dessas crianças não são, na maioria das vezes, completas, corretas ou bem formuladas em relação às dos adultos, embora esses jovens aprendizes as adotem como apropriadas em suas ações. No contexto da colaboração entre pares, como expõem as pesquisadoras, essas ações geralmente ocorrem por meio da brincadeira; e o brincar, segundo elas, envolve a criação espontânea de um contexto significativo, assim, essas crianças compartilham suas próprias experiências de forma natural e dinâmica criando contextos relevantes e produtivos para o trabalho escolar.

As autoras julgam que o sucesso nesse tipo de colaboração pode acontecer devido à liberdade que as crianças têm ao ensinar umas às outras e também sobre o tipo de linguagem comum que elas utilizam no processo, mas ressaltam que é preciso existir uma base teórica que comprove isso, como a de Vygotsky (1978), que traz consigo uma grande contribuição para a pesquisa educacional com seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, teoria essa que acredita que quando uma criança atua com um parceiro em níveis de desenvolvimento mais altos ela pode modelar culturalmente a maneira de realizar uma tarefa, conforme definem Daiute e Dalton (1992).

Mesmo que as crianças sejam iniciantes na escrita, elas apresentam habilidades que podem ser compartilhadas durante o momento de produção, como, no exemplo apresentado pelas autoras, uma criança pode ser melhor em ortografia, a outra em criar e desenvolver histórias, desse modo, compartilham suas experiências e seus conhecimentos.

De acordo com Daiute e Dalton (1992), quando uma criança conversa com um professor, esse a questiona, nomeia conceitos e objetos, resultando em verbalizações que servem de estímulo para a compreensão de conceitos abstratos. Por meio dessa conversa, conexões são desenvolvidas, as quais servem de auxílio para a síntese e para a memória. Com isso, foi concluído que os discursos elaborados por esses especialistas promovem a compreensão das crianças, mas como essas crianças aprendem umas com as outras?

Conforme verificado na pesquisa de Daiute e Dalton (1992), é importante ressaltar que, embora se saiba que as crianças apresentam discurso pouco sofisticado em comparação ao discurso dos especialistas, as conversas proferidas por elas aprimoram seus conhecimentos e desempenhos, envolvendo-as, dessa forma, em atividades cognitivas complexas, uma vez que o contexto social fornecido pela colaboração faz com que as crianças pensem em voz alta, resultando no exame do próprio pensamento, diferentemente do que ocorreria se ela estivesse sozinha.

Assim, essas duas pesquisadoras concluem que a experiência ou a maturidade não são componentes relevantes para a compreensão, independente da existência desses dois conceitos, a parceria e a divisão dos trabalhos durante a resolução de uma tarefa e o fato de discutir podem ser de grande valia para o desenvolvimento de um conceito, porque além de lidar com o próprio conhecimento, ouvir outras sugestões sobre determinado assunto pode ser fundamental para refinar as próprias perspectivas.

Como também observado em nosso trabalho, na execução de uma atividade de escrita colaborativa, o lembrete de um colega para acrescentar um ponto, por exemplo, leva a criança a pensar em questões relacionadas à colocação do período, como explicam Daiute e Dalton (1992); e isso não aconteceria se a produção fosse individual.

Desse modo, percebemos que o estudo de Daiute e Dalton (1992) mostrou que as crianças, mesmo inexperientes, podem desenvolver a compreensão e o uso de aspectos complexos da alfabetização, como a leitura e a escrita, trabalhando de forma colaborativa em interação com seus colegas, o que proporcionou um aumento no uso dos elementos da história, a exemplo da criação das personagens, do cenário e do enredo.

Portanto, é perceptível que o processo de alfabetização envolve um intenso compartilhamento de experiências relativas, visto que, conforme apresentaram as autoras, esses jovens alunos concentram suas energias sociais e intelectuais no texto que criam juntos.

Além do mais, observou-se, nessa pesquisa, que as crianças alternavam papéis, ora eram professores, ora aprendizes e, em um caso de colaboração mais aprofundado entre dois alunos, as pesquisadoras perceberam um número expressivo de diversas experiências positivas enquanto ensinavam, umas às outras, como escrever as histórias, como o uso das técnicas de avaliação através da apresentação de sequências alternativas e o uso de avaliações de explicações explícitas, além da inclusão de novos elementos na narrativa, como resoluções de problemas, elaboração, ou seja, um crescimento na escrita ou situações menos complexas, como começar uma história, adicionar detalhes em uma descrição física e produção de diálogos, não fazendo somente o uso de sua estrutura básica de início, meio e fim. Outra observação plausível nesta dupla foi entender que o ato de protestar fez com que as crianças se conscientizassem da complexidade que envolve a escrita durante a criação de uma história.

Assim, diversos conhecimentos foram compartilhados, como, por exemplo, um aluno que tinha mais habilidade de iniciar com “abridores de histórias” foi influenciado pelo outro que tinha mais experiência com as regras da língua escrita ou com o uso dos tempos verbais, etc. desse modo, cada criança pôde compartilhar e receber algum tipo de experiência, os quais foram adquiridos, segundo Daiute e Dalton (1992), através de três recursos produtivos da

colaboração entre pares, a saber a iniciação, a contestação e a repetição; a primeira, a iniciação, que é o ato de mencionar ou produzir uma sequência de elementos da história pela primeira vez na sessão, foi observado que os alunos se apropriaram de suas experiências para iniciar as sequências do texto, dando sugestões, contestando, criando nomes reais para os personagens, enfim, sugerindo possíveis inícios de seu conhecimento sobre o que deveria ou não estar em uma história. Em segundo lugar, a contestação é apresentada pelas autoras como o ato de discordar, questionar ou apresentar alternativas a uma sequência proposta, que provoca uma reflexão importante na aprendizagem das crianças, independente se estas possuem habilidades rudimentares nesse processo.

Por fim, a repetição, que ocorre quando as crianças reafirmam ou respeitam uma sequência de texto mencionada antes, também desempenha um papel produtivo na colaboração entre pares, como postulam as autoras, uma vez que, por causa das repetições, as crianças ficavam expostas a novos elementos da história em contextos distintos, assim elas examinavam as frases uma das outras quando repetiam e, em consequência disso, internalizavam conceitos que haviam formado, além do mais, ao repetir as sequências, essas crianças entendiam que estavam no caminho certo.

Diante desses dados, Daiute e Dalton (1992) sugerem que as atividades de escrita colaborativa sejam efetivadas na escola, porque podem oferecer aos professores uma maneira de verificar quais as necessidades e os interesses dos alunos, em razão de eles revelarem isso nas interações entre os colegas. Desse modo, permitindo que os alunos assumam o controle em suas atividades, o professor poderá entender as diversidades existentes entre eles.

Vass (2002) também reflete sobre o trabalho colaborativo na sala de aula, de modo que investiga a natureza da conversa e o papel da amizade em produções de escrita criativa colaborativa. Para isso, foram observados durante duas semanas poemas escritos por quatro meninas de oito a nove anos de idade, do terceiro ano, em uma escola na Inglaterra central, sendo um par de amigas e o outro par de apenas conhecidas.

Neste trabalho, alega-se que essa proposta é um recurso utilizado para descrever padrões e estilo de discurso, além de observar como essa construção colaborativa é benéfica, não só para a resolução de problemas, mas também para o desenvolvimento da criatividade, trabalho esse que se baseia na teoria sociocultural de Vygotsky, que surgiu devido à escassez de pesquisas voltadas aos resultados cognitivos de escrita entre pares considerando a amizade.

Segundo a autora, esta pesquisa busca identificar características desse discurso entre amigos que auxilia o trabalho em conjunto, além de observar como o computador suporta as atividades de escrita colaborativa. Para a análise, todos os procedimentos foram gravados em

vídeo e áudio na sala de aula e no laboratório de informática da escola, em seguida, houve a transcrição das gravações e a contagem dos turnos conversacionais. Além disso, a autora ressalta que o objetivo final era analisar como as crianças lidam com as demandas da tarefa e como o ato de falar é usado para mediar o processo de escrita em conjunto.

Com esta análise, Vass (2002) notou diferenças consideráveis nos dois pares, a exemplo das variações nos estilos adotados nas diferentes fases, os quais sugerem, de acordo com a autora, a complexidade do processo de escrita, construindo, desse modo, um rico repertório de ferramentas discursivas. Observou-se que uma das características fundamentais que diferenciava os dois pares foi o discurso mais reflexivo na dupla de amigas, definido, assim, como um discurso originado de um “pensamento coletivo”, forma essa considerada avançada de engajamento mútuo e chave para uma colaboração produtiva no contexto da escrita criativa, como postula Vass (2002).

Através desse estudo, refletiu-se que a escrita criativa não é apenas a resolução de atividades problemas, mas requer o uso da linguagem para refletir, explorar e expressar a própria experiência de um modo mais significativo e único. Ainda segundo a pesquisadora, a conversa produtiva e dotada de experiências inovadoras não seria possível com crianças que trabalham sozinhas.

Wigglesworth e Storch (2009) também refletem sobre a colaboração na escrita, ressaltando as vantagens de seu uso em contextos de avaliação formativa de uma segunda língua na sala de aula. O estudo investigou dois grupos, um que trabalhou de forma colaborativa e outro individualmente. Na pesquisa, foram analisados e comparados, em medidas de discurso, nos textos individuais e em colaboração, a fluência, a complexidade e a precisão.

Os resultados revelaram um impacto positivo no trabalho em pares em uma tarefa de escrita colaborativa, no qual observou-se uma maior precisão gramatical e linguística do que nos produzidos individualmente. Além disso, segundo os autores, a colaboração em pares proporcionou aos aprendizes a oportunidade de uma maior interação acerca dos diferentes aspectos da escrita, como a oportunidade de compartilhar ideias e reunir conhecimentos de linguagem.

Do mesmo modo, Storch (2005) destaca que poucos estudos analisam os benefícios da colaboração entre pares, porque, para ela, compor em pares é uma estratégia bastante nova, por esse motivo, propõe, em sua pesquisa, a investigação da escrita colaborativa, com 23 estudantes adultos concluindo cursos de graduação, na qual puderam escolher se escreveriam

em pares ou individualmente. Todo o trabalho em pares foi gravado em fita e as duplas foram entrevistadas após a aula.

Esse estudo comparou os textos produzidos pelos pares com os textos individuais, investigando, assim, a natureza dos processos de escrita presentes na conversa gravada entre as duplas. Descobriu-se, nessa pesquisa, que os textos produzidos pelos pares eram menores, porém mais precisos gramaticalmente e também possuíam maior complexidade em relação aos textos individuais, visto que os estudantes que escreveram colaborativamente puderam reunir ideias, dar e receber feedbacks um ao outro, o que foi uma experiência positiva, de acordo com a entrevista realizada com eles.

Conforme os estudos apresentados, por meio da colaboração entre pares, as crianças e os jovens, que compartilham conhecimentos e linguagens semelhantes, se sentem mais à vontade para criticar, esclarecer, repetir, justificar, expandir, opinar, mudar as suas propostas e as suas avaliações na sequência do texto, visto que examinam seus próprios conhecimentos e crenças, brincam com a linguagem, com os conceitos acadêmicos, com a realidade e entre si, fatos que refletem seus conhecimentos e as fazem adquirir novas habilidades quando discordam, discutem e contestam durante a produção. Todo esse processo faz com que as díades, os pares ou grupos atravessem esse percurso cognitivo complexo, refletindo, assim, sobre a organização e o domínio da linguagem na produção de narrativas.

Diante do exposto, percebe-se que esses estudos comprovam a riqueza que há na colaboração entre pares para a produção de textos em sala de aula, tendo em vista a possibilidade da expansão e do compartilhamento de conhecimentos escrevendo histórias juntos. Portanto, a situação de escrita colaborativa na escola nos permite observar as peculiaridades do processo de aprendizagem da escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que surgem durante esse processo.

Posteriormente, apresentaremos quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa e como ocorreu o protocolo para a coleta dos dados.

### **4.3. Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa em questão foi realizada com quatro alunas do 2º Ano do ensino fundamental em dois países, a saber, duas no Brasil e duas em Portugal. No total, foram avaliados quatro textos, sendo dois de cada díade, inventados e produzidos em aulas de Língua Portuguesa, tendo como base a produção de temas livres, os quais serão analisados mediante o destaque de suas funções e tipos de rasura.

No Brasil, as filmagens escolhidas foram gravadas nos dias 20/04/2012 e 13/06/2012; os diálogos foram produzidos para a criação dos textos “Por que a girafa tem o pescoço longo” e “Por que o sol brilha?”, inventados pelas alunas M e S, que se alternaram na escrita, ambas com 7 anos de idade, na época. Em Portugal, as filmagens foram gravadas nos dias 06/02/2015 e 12/02/15 e os diálogos foram produzidos, respectivamente, para a criação dos textos “A Branca de Neve e os três dinossauros” e “O palhacinho”, inventados pelas alunas B e L, que também se alternaram durante a produção escrita, ambas com 7 anos de idade durante as filmagens.

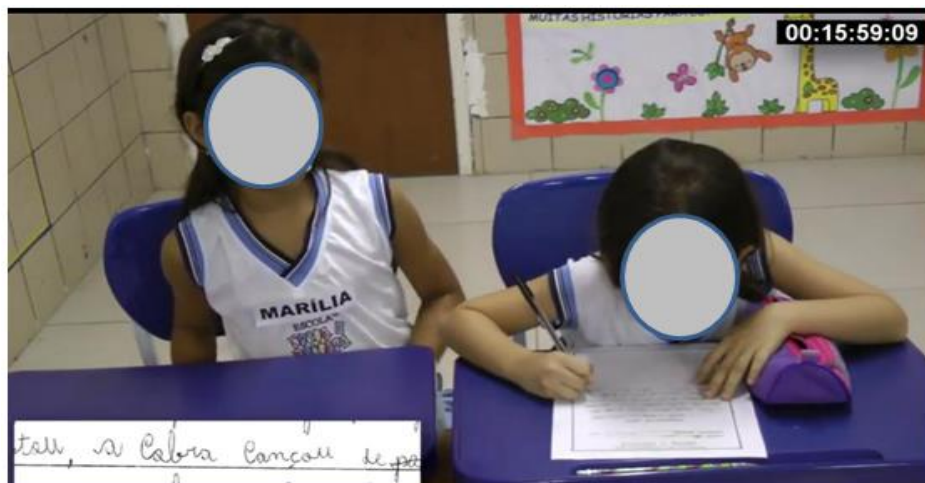
As imagens abaixo mostram a díade de alunas de Portugal e do Brasil, respectivamente, bem como as imagens capturadas pelo Sistema Ramos, que registra a escrita sendo feita e o tempo da escrita.

**Imagem 4. Díade de alunas portuguesas produzindo o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015)

**Imagem 5. Díade de alunas brasileiras produzindo o texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012)

Todos os dados da análise foram coletados através dos projetos de pesquisa intitulados “Contos do como e do por que”, no Brasil, e “InterWriting”, em Portugal, por meio do grupo de pesquisadores do LAME, equipe que organiza todos os equipamentos e procedimentos necessários para dar encaminhamento à proposta de produção dos textos.

Para a produção textual, há, primeiramente, a apresentação da consigna pela professora, em seguida, a dupla combina a história que será produzida e, quando avisam à docente de que já terminaram a fase de combinação/planejamento recebem uma folha para o início da história. A cada vez, há uma alternância entre que aluno escreve e que aluno acompanha a escrita lembrando o que foi combinado. Após o término, a professora é chamada para escutar a leitura do texto inventado, a qual sugere uma releitura para possíveis correções ou, simplesmente, recolhe a folha e pede que os alunos façam um desenho sobre o texto produzido.

Vale lembrar que a coleta nos dois países seguiu o mesmo protocolo com o uso do Sistema Ramos e formação dos professores em relação aos procedimentos a serem seguidos, como a apresentação da consigna, a orientação para que, em caso de rasura, os alunos colocassem o elemento rasurado entre parênteses ou passassem apenas um traço, com vistas a preservar e observar o que foi "apagado".

A seguir, apresentaremos a análise dos quatro textos descritos acima, ressaltando quais as funções e os tipos de rasura foram encontrados nas produções textuais das crianças recém-alfabetizadas aqui analisadas.



## 5. ANÁLISE DE DADOS

Para a nossa análise, utilizaremos a classificação das funções definidas por Biasi (1996), por acreditarmos que sua teoria é a mais completa para o estudo aqui proposto, embora nem todas elas sejam utilizadas por crianças recém-alfabetizadas. Além disso, Biasi traz diversas reflexões e pontos de análise relacionados ao universo da rasura, o que irá contribuir bastante com os estudos aqui propostos. Também utilizaremos a função de adição descrita por Fabre (1986), uma vez que esta também foi encontrada em nossa pesquisa.

A análise dos quatro processos de escritura mostrou que as funções mais utilizadas são: substituição, supressão, adição e deslocamento, com as respectivas quantidades encontradas na soma dos quatro textos: 68, 19,12 e 04, o que divergiu da pesquisa de Fabre (1986), que teve uma maior ocorrência na função supressão, enquanto na nossa o maior caso foi na função de substituição.

Não encontramos em nossas análises as funções de uso ou gestão, nem as de suspensão, uma vez que essas funções são formas mais raras, segundo Biasi; além disso, estamos trabalhando com crianças de sete anos de idade que constroem seus primeiros textos, por esse motivo, essas duas funções não foram encontradas em nossos dados, porque exigem uma maior experiência de escrita.

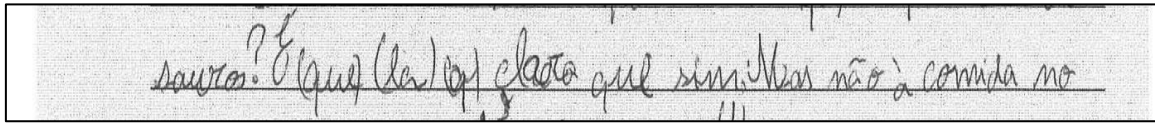
Nos manuscritos analisados, as alunas retornaram para reformular o texto devido a problemas em níveis diversos: de acentuação, antecipação, gráficos, ortográficos, de pontuação, textual discursivos e sintáticos.

Para demonstrar exemplos concretos de cada função e tipo de rasura, destacamos alguns trechos da produção final das duas díades, bem como o diálogo produzido durante o processo dessa produção:

### **Rasura ortográfica**

A rasura ortográfica é aquela que, segundo Gak (1976), estuda as regras que determinam o emprego das grafias conforme as circunstâncias e que só é questão de ortografia quando há a possibilidade de escolha entre duas grafias diferentes, como mostra o exemplo abaixo:

**Figura 1 – Fragmento do texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por B e L em 06/02/2015.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

**Diálogo 1 – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”**

1. L: Não. É claro, claro.
2. B: (Falando e escrevendo) Q... la... ro [que la q].
3. L: (Chamando a atenção de B) Claro!
4. B: ‘Claro’ é junto?
5. L: Não, é ‘claro’, ‘claro’! É... Claro é ‘q’, ‘l’, ‘a’, ‘r’. ::: (L mostrando na folha) Parêntese, parêntese.(mostrando a B onde rasurar) ::: E aqui também.
6. B: (Rasurando) [É (que) (la) (q)]. É junto?
7. L: (L dando continuidade à conversa) É claro, é, que... Não é com esse ‘q’...
8. B: Então é com qual?
9. L: É com... é com ‘q’ de ‘cogumelo’, ‘claro’.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

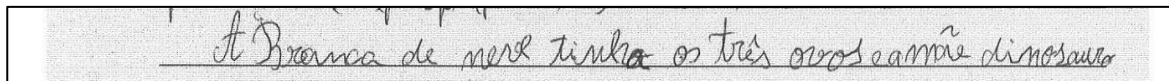
No exemplo acima, B fala (turno 2) pausadamente e no português europeu a sílaba "cla" da seguinte forma: "É q la ro", hipersegmentando a sílaba "cla", por causa do som /k/, que, neste caso específico, produz confusão devido à homofonia entre "q" (seguido sempre de "u" no português) e "c", grafemas que representam o fonema /k/. L, por sua vez, reconhece que há um erro no turno 1 e nos turnos 3 e 5 soletra a B como se escreve "claro", mas ela própria representa o fonema /k/ através do grafema "q" ao dizer, no turno 5, "É... Claro é ‘q’, ‘l’, ‘a’, ‘r’".

No entanto, no turno 7, L afirma que "não é com esse 'q'" e, no turno 9, diz "é com 'q' de 'cogumelo', 'claro'". Neste exemplo, fica claro que ainda existem dúvidas em relação à nomenclatura da letra “C” ou, possivelmente, L tenha apenas esquecido, naquele momento, como seria a pronúncia dessa letra, porém percebemos que há um conhecimento linguístico de L sobre a escrita correta da palavra. A preocupação quanto à grafia da palavra “claro”, com “ql” no início da palavra, configura um problema ortográfico, porém, a rasura sinaliza o reconhecimento desse erro através da posterior reescrita correta da palavra. Neste caso, temos um exemplo de rasura de substituição.

### **Rasura de antecipação**

A seguir, apresentaremos um exemplo de rasura que, de acordo com a pesquisa apresentada por Felipeto (2020, no prelo), pode ocorrer de duas maneiras, como já apresentadas neste trabalho.

**Figura 2 – Fragmento do texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por B e L em 06/02/2015.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

**Diálogo 2 – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”**

1. L: Aí a Branca de Neve explicou o que tinha acontecido.
2. B: (B escrevendo e falando) Bran... ca, de ne...ve, ti...nha, tinha, os [A Branca de neve tinha]...
3. L: (L entonando a voz) Tinho, tinho.
4. B: Tinha [tinhøa], tá. Tinha... os [os].
5. L: Os... Ovos.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

Através da análise do vídeo é possível observar que, no turno 2, B já havia verbalizado "tinha os" enquanto começava a escrever "ti", de modo que o “o” do artigo “os” é antecipado em “tinho”. No turno 3, L estranha a escrita de "tinho" e chama a atenção de B, que reconhece a antecipação e a rasura. Esse reconhecimento é marcado pela rasura de substituição, que vem corrigir a antecipação através da supressão do “o” e sua substituição pelo “a”, como pode ser visto no traço reforçado do “a”: *tinhøa*.

Assim, a rasura de substituição é marcada por um duplo movimento: o apagamento de um elemento e a adição, em seu lugar, de outro que substitui o primeiro. A rasura de antecipação, por sua vez, resulta da combinação entre a antecipação e seu reconhecimento através da rasura.

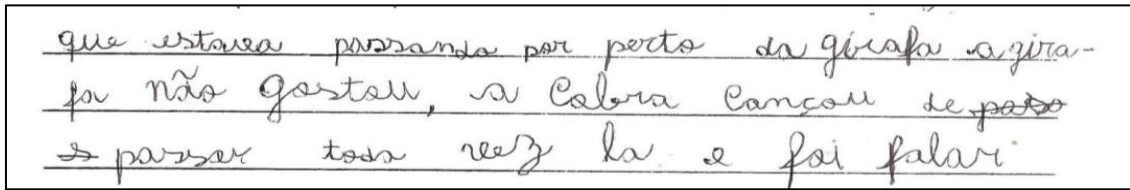
Esse exemplo é descrito por Felipeto (2020, no prelo) como produtora do erro e da rasura que o acompanha, ocorrido devido à dessincronização entre processos cognitivos e sua execução motora; sendo assim, um tipo de rasura e não uma função, por não se tratar de uma escolha de quem escreve.

No exemplo abaixo, apresentamos um tipo de rasura que foi adicionado, mas que não apresenta marcas de rasura, portanto, só pode ser percebido por meio do processo, já que, na maioria das vezes, é imperceptível no produto final.

### **Rasura de pontuação**

Como consideramos a rasura como um retorno ao já escrito, a adição da vírgula a seguir também é considerada uma rasura.

**Figura 3 – Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

**Diálogo 3 – S e M relendo um trecho já escrito do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”**

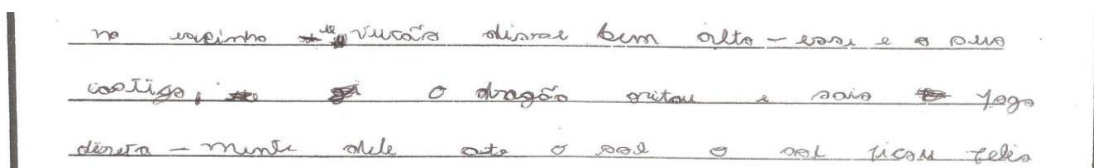
1. S: Há muito tempo atrás uma girafa que não tinha pescoço de repente apareceu uma... uma cobra...
2. M: ...grande que...
3. S: ...estava...
4. M: ...tava...
5. M e S: ...passando por perto:: da girafa:: a girafa...
6. M: ...não gostou:: a: cobra sal?...
7. S: ...cons:: tou...
8. M: ...a cobra consou...
9. S: Vamos fazer uma vírgula aqui!?! (S faz uma vírgula após a palavra “gostou”).
10. M: (M continuando a leitura) ...com:: a...
11. S: (Sal lendo) ...a girafa:...
12. M: Peraí.
13. S: (S lendo) ...não gostou...

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No exemplo acima, S e M estão relendo o que já haviam escrito (figura 3). A adição da vírgula foi feita após a releitura do trecho "a cobra não gostou" (turnos 6 a 9), quando a escrevente S sugere à colega M a colocação desse sinal de pontuação (turno 9). Em seguida, a vírgula é imediatamente acrescentada por S, mesmo sem M responder sim ou não, fato não tão perceptível no diálogo, mas que foi comprovado por meio da análise do vídeo, separando, desse modo, duas orações, o que comprova um reconhecimento parcial sobre o uso desse sinal de pontuação, embora não existam comentários sobre a função linguística dessa vírgula no texto.

Apresentaremos, em seguida, mais um exemplo de rasura de pontuação, agora com o uso do travessão:

**Figura 4 – Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”, inventado por S e M em 13/06/2012.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

#### **Diálogo 4 – S e M refletindo sobre o texto “Por que o sol brilha?”.**

1. M: ...pi...sou no es...pi...nho (Falando e escrevendo [pisou no espinho])::: o vulcão disse. O (Falando e escrevendo [u]. Em seguida, rasura-o por duas vezes [u]) vul...cã...o dis...se bem, bem a...l...to (Falando e escrevendo [u vucão disse alto]) esse é seu castigo! (M muda a voz quando fala “esse é o seu castigo”) e...sse (Falando e escrevendo [esse])...
2. S: Faz um tracinho aqui. (S sugere que M faça um travessão antes da fala do vulcão).
3. M: Aqui? (S balança a cabeça em posição positiva. M faz [-]). Esse é o seu (Falando e escrevendo [e o seu]). Ela muda o tom da voz ao falar “esse é o seu”)...

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

No exemplo acima, M está falando e escrevendo o texto, de modo que entona a voz quando há fala dos personagens, o que é perceptível aos 22’00” minutos do vídeo, quando M diz “esse é o seu castigo!”. Após escrever o início da frase, a palavra “esse”, percebendo que se tratava da fala de um dos personagens, S, no turno 2, sugere que M faça um “tracinho”, ou seja, um travessão, para indicar essa fala, que era a do vulcão. M, no turno 3, faz uma pergunta à S, indicando com a caneta qual seria o local a ser colocado o “tracinho”, S concorda sobre o local correto, balançando positivamente a cabeça, assim, o travessão é adicionado ao texto. Percebemos, por meio desse exemplo, que mesmo não havendo conhecimento do termo técnico “travessão”, há um reconhecimento linguístico parcial de S em relação à regra para o uso desse sinal de pontuação, no caso, sobre a possibilidade de este ser colocado antes da fala dos personagens.

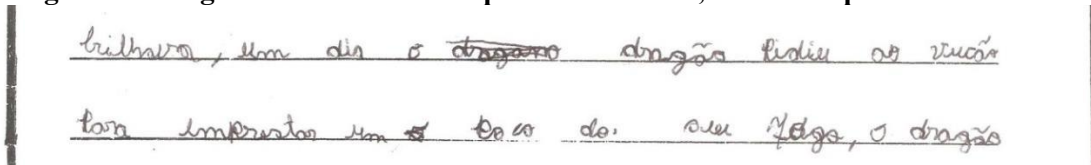
Através destes dois exemplos de rasura de pontuação expostos acima, é possível notar os conhecimentos prévios das alunas acerca do uso da vírgula e do travessão, o que ainda não está estabilizado pela dupla. Embora as alunas ainda não possuam propriedade no uso e/ou na nomenclatura desses sinais, o que é comum, não só em séries iniciais, mas também em séries mais avançadas, percebe-se que houve um reconhecimento da necessidade de seu uso durante a produção.

O exemplo seguinte traz uma rasura de supressão, que foi eliminada devido ao excesso de palavras, considerado, assim, um tipo de rasura sintática.

#### **Rasura sintática**

A sintaxe diz respeito à organização das palavras dentro das frases ou orações e suas relações entre si, no que se refere à concordância, subordinação e ordem.

**Figura 5 – Fragmento do texto “Por que o sol brilha?”, inventado por S e M em 13/06/2012.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

**Diálogo 5 – S e M refletindo sobre o texto “Por que o sol brilha?”**

1. S: Um dia o dragão.
2. M: Um (Falando e escrevendo [um]) um dia o dra...gan...o (Falando e escrevendo [dia o dragano]). Fiz errado. (M rasurando [dragano]) Dragão é com til. Dra...gã... (Falando e escrevendo [dragão]), dragão. Um dia o dragão pediu ao vulcão... pe...di...u a...o ...vul...cã...ção (Falando e escrevendo [pediu ao vucão]) para emprestar um pouco de fogo. Para (Falando e escrevendo [para]). (Falando com S) Tá me ajudando, né?! Para em...pres...tar (Falando e escrevendo [emprestar]) emprestar. (M nota que S não está prestando atenção na produção e chama atenção da colega). Ei, acorda. Emprestar...
3. S: (Falando simultaneamente à M) ...ao vulcão. (Após a fala de M) ...um pouco do seu fogo.
4. M: ...um o pou...co do seu fo...go (Falando e escrevendo [um o poco do seu fogo]). (M lê a história para conferir o que já foi produzido). Há muito tempo atrás, o sol não brilhava. Um dia o dragão pediu ao vulcão para emprestar o, um, o pouco, um... (Rasura “o”) ...um pouco do seu fogo.

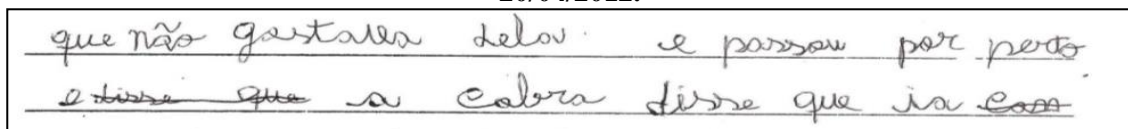
S: (S pega o manuscrito e lê o que já foi escrito). Há muito tempo atrás, o sol não brilhava. Um dia o dragão pediu ao vulcão para emprestar um pouco do::: (S não entende o que Marília escreveu, assim, lança hipótese) ...avejulgo?

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

No turno 4, M relê o que já havia escrito e percebe que há excesso de palavras no trecho “um o poco do seu fogo”, por esse motivo, aos 14’34”, rasura o artigo definido “o” e deixa o artigo indefinido “um” em seu texto, por se tratar da expressão “um pouco”, no sentido de “parte de algo”.

Os textos com problemas relacionados à estrutura sintática geralmente apresentam períodos truncados, justaposição de palavras, ausência de termos ou excesso de palavras, como é o caso apresentado acima, que foi corrigido após a supressão do artigo “o”, podendo haver ainda a presença de pontuação indevida ou ausência de pontuação, o que interfere na qualidade da estrutura sintática. Mostraremos outro caso de rasura sintática, mas agora através da função de deslocamento, que é considerada uma operação complexa ocorrida devido às alterações na posição de determinado fragmento, como mostra o exemplo abaixo:

**Figura 6 – Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

**Diálogo 6: S e M refletindo sobre o texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”**

1. S: (Escrevendo [dela]) e:: passou por per...to (S escrevendo [passou por perto].
2. M: ... e:: passou por perto (M lendo):: e disse que ela:: que:: disse que ela ia competir (S escrevendo [e disse que])...
3. S: ... quem ia competir?...
4. M: ...queria competir:: aí:: quem ganhar pode fazer o que quiser:: aí ela não aceitou:: aí pisou nela e engoliu:: (M lendo o manuscrito) que:: e disse que::
5. S: (S rasura [disse que])... botar assim:: e a cobra (S falando e escrevendo [e a cobra])...
6. M: ...gira:: a cobra:: (M lendo “a cobra”, que S está escrevendo) pediu pra...
7. S: ...dis::... se:: que ia (S escrevendo [disse que ia])...

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2012.

Percebe-se que houve um deslocamento do termo “disse que”, que foi colocado mais à frente, mas na mesma linha. Como já mencionado, Grésillon (2007, p.100) diz que ocorre deslocamento quando se julga que determinada(s) unidade(s) fica(m) melhor acima ou abaixo no texto, entretanto, do total de quatro deslocamentos simples encontrados em nossas análises, sem reflexão das alunas, três deles são colocados mais à frente, na mesma linha, e, em apenas um caso, houve a transferência para uma linha abaixo. O deslocamento pode ocorrer de diversas formas, como, por exemplo, quando o escritor faz a transferência de determinado trecho, ou até mesmo de parágrafos, para outro lugar por meio de setas ou traços no texto, traços esses que não foram vistos em nenhum manuscrito aqui analisado.

Para Biasi (1996), ocorre deslocamento quando um segmento escrito é movido para reinserção em outra área do mesmo contexto escrito, o que ocorre no exemplo acima. O que parece estar em jogo é o sujeito do discurso indireto "disse que", de modo que no turno 3, S pergunta "quem ia competir?" A própria aluna S, no turno 5, recupera o referente ao suprimir "disse que", escrever logo em seguida "a cobra" e readicionar "disse que" na cadeia textual-discursiva. O deslocamento, então, é uma função composta por supressão + adição ou reaparecimento do elemento deslocado em outro lugar.

Abaixo, exemplificamos um caso de rasura de substituição devido a um problema gráfico.

### **Rasura gráfica**

A rasura de tipo gráfico incide no formato da letra, ou seja, ocorre quando o escrevente tenta melhorar a sua grafia ou tenta deixá-la semelhante às letras que já havia grafado, por exemplo. Eis um caso de rasura gráfica abaixo:

**Figura 7. Texto: “O palhacinho” inventado por B e L em 06/02/2015.**

na a " toda " a (H) hora depois foi para ' outras circo  
e o doctor disse que palhacinho'

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

**Diálogo 7: B e L refletindo sobre o texto “O palhacinho”**

1. B: No...gozavam-no a... [-no].
2. L: Gozavam....-no...a ... toda... a... hora [a toda a ll].
3. B: hora.
4. L: Ops! (Rasurando um erro gráfico na escrita do “H” em “hora”, o que parece ser dois eles “L”) Hora. [(ll) hora].
5. B: Hora, com este parece “Lhora” (Sobre o erro gráfico de L no início da palavra “hora”, que pareceu um “LH”). Lhora...hora...
6. L: E... ponto final! [.]
7. B: E é preciso fazer uma bolinha maior Lara.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

Considerando que a substituição é formada por uma supressão + adição, no exemplo acima, vemos, no turno 4, a supressão do que pareceu dois “eles” 'll' no lugar da letra “h” e, posteriormente, a reedição da letra “h” de forma correta. É possível observar, por meio do diálogo estabelecido entre as alunas e também através do vídeo, que L se atrapalha ao escrever a letra ‘h’ e faz, por duas vezes, a letra l, esquecendo de colocar a “barriguinha” no ‘h’, cometendo, desse modo, um erro gráfico, ou seja, aquele que incide sobre o formato da letra. Por esse motivo, L rasura e escreve corretamente o ‘h’ em seguida. Abaixo, apresentamos um exemplo ilustrativo de rasura de acentuação.

**Rasura de acentuação**

As rasuras relacionadas à acentuação foram pouco representadas em nossas análises, no total, ocorreram apenas dois casos em um dos textos da díade portuguesa. Abaixo, selecionamos um deles, em que o sinal grave estava em discussão.

**Figura 8. Texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros” inventado por B e L em 06/02/2015.**

desaparecido a mãe dinossauro foi a floresta (f) (f) (f) procurar para ver

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.



**Diálogo 8: B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”**

- |    |   |
|----|---|
| 1. | B: Pera. A mãe [A mãe] L (L ditando ao mesmo tempo) di... no... sal-ro [dinossauro] |
| 2. | L: Dinossauro... Foi à floresta...  |
| 3. | B: Fo-i a [foi a]...  |
| 4. | L: (L entonando a voz e gesticulando com o dedo na carteira) ‘a’, ‘a’.              |
| 5. | B: [à] (B ditando enquanto escreve) flo-res-ta [floresta] floresta.                 |
| 6. | L: Ver se a, Branca de Neve...  |
| 7. | B: Não. Foi à casa da. Branca de Neve.  |
| 8. | L: Foi à... floresta.   |

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

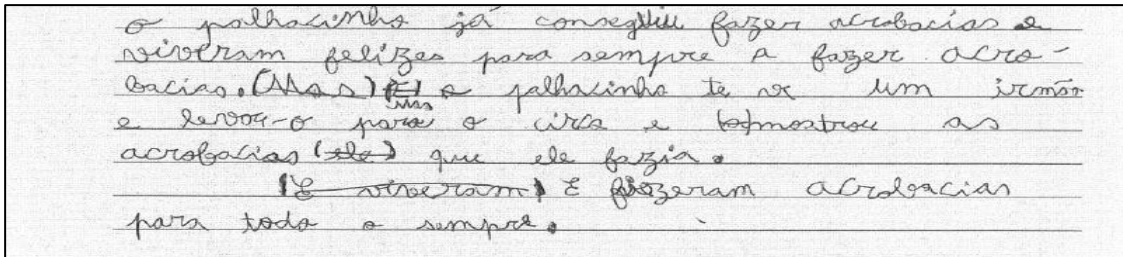
Percebe-se, após a leitura do diálogo produzido pela díade B e L, que uma crase foi adicionada ao 'a' no turno 5. L constata, no turno 4, que naquele 'a' deveria ser colocado uma crase, entretanto L não expõe de modo claro que B deve colocar este acento, talvez por ter esquecido o nome dele, como ocorreu no exemplo representado na figura 4, diálogo 4, acerca do sinal de pontuação “travessão”, por isso L gesticula e B logo entende o acento que deve ser acrescentado.

Como se trata de uma rasura de adição, ela é, muitas vezes, imperceptível no produto final, e só é percebida a partir da análise do processo; nesse caso, identificada por meio do vídeo e do diálogo produzido entre a dupla. Neste exemplo, a crase ocorreu porque houve a fusão de duas vogais idênticas, relacionadas ao emprego da preposição “a” com o artigo feminino “a”; no entanto, não há registros de que as alunas saibam essa regra ao pé da letra, embora L tenha notado a falta e a necessidade do acento. Neste caso e no representado acima, na figura 4, existe um saber prévio acerca do conteúdo que foi explicado em algum momento pela professora, mas que precisa melhor ser estudado para que seja, de fato, compreendido pelas estudantes.

### **Rasura textual discursiva**

Felipeto (2019) evidencia que para que haja compreensão dos problemas de ordem textual discursiva é necessário recorrer às teorias linguísticas “clássicas” que surgiram a partir de 1960, a Linguística Textual e a (s) Teoria (s) do Discurso através da Análise do Discurso. Para ela, podem ser considerados exemplos de rasuras textual discursivas as formulações linguísticas, como o uso de uma forma ao invés de outra, quando se julga que determinada palavra é mais adequada à oralidade do que ao texto escrito ou vice-versa, quando uma palavra é escrita com maiúscula ou minúscula, bem como o uso de outros termos para evitar a repetição, ocorrido no caso abaixo.

**Figura 9. Texto: “O palhacinho”, inventado por B e L em 12/02/2015.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

**Diálogo 9: B e L refletindo sobre o texto “O palhacinho”**

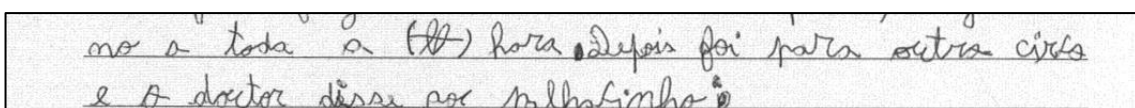
1. L: E agora, aqui tem um parágrafo, dois parágrafos, três parágrafos, quatro parágrafos.  
L E...vi...ve...ram...viveram [E viveram].
2. B: Mas...
3. L: Não...
4. B: Mas felizes para sempre a fazer acrobacias.
5. L: Não. E viveram felizes para sempre, a fazer acrobacias. E... mas enganei-me... este aqui, aqui temos que pôr “mas” (Voltando para o trecho anterior para apagar [(E)] e acrescentar abaixo, [Mas], depois relê o restante do texto) mas... o palhacinho tinha um irmão e levou-o para o circo e amostrou as acrobacias que ele fazia.
6. B: E viveram mais felizes para sempre. Põe parênteses no ‘viveram’ e o ponto.
7. L: (Rasurando [(E viveram).]) que ele fazia... ponto final.
8. L: Ele fazia. ::: E fizeram... E fizeram [E ve].
9. B: E viveram!
10. L: Não, e ‘fi’... fi-zeram... e fizeram (rasurando, escrevendo por cima [vê fizeram]) acro-ba-ci...as... para... todo... o... sempre [acrobacias].
11. B: Pra sempre?
12. L: Para todo o sempre. [Para todo o sempre.]

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Com relação ao trecho do texto escrito pela dupla e ao diálogo que lhe corresponde acima, podemos dizer que a supressão do termo “e viveram” e a sua substituição pelo termo “e fizeram” pode ser considerada uma rasura textual discursiva, uma vez que eliminou a repetição de uma expressão que já havia sido colocada 4 linhas antes, o que nos faz refletir acerca do conhecimento já adquirido pelas alunas sobre o fato de saberem que devem evitar a repetição na construção do texto que lhes foi proposto.

No próximo exemplo, trouxemos uma rasura textual discursiva com uma rasura indicando o uso de uma forma ao invés de outra.

**Figura 10. Texto: “O palhacinho” inventado por B e L em 06/02/2015.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

**Diálogo 10: B e L refletindo sobre o texto “O palhacinho”**

1. L: (L falando pausadamente e escrevendo) De...pois, depois, foi...para...[Depoi foi para] Depois foi para...L outra...outro...outra ilha...[outra]
2. B: Depois foi para outra...
3. L: Outro... outro
4. B: Outra!
5. L: Outro circo...
6. B: Outra!
7. L: Outro circo, e... (transformando o “a” de “outra” em “o” [outro circo] ) eee [e]
8. B: Outro... Comeu o açúcar da (S.I.) do palhacinho.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Neste trecho acima, temos a presença de uma rasura textual discursiva, uma vez que o termo “outra ilha” foi substituído pelo termo “outro circo”, sinalizado por meio de uma rasura oral<sup>8</sup>, percebida apenas por meio da análise do processo, nesse caso: diálogo + vídeo. Desse modo, a observação do diálogo, através de uma situação de escrita colaborativa, nos deu acesso ao que a díade pensava e falava sobre o texto em curso naquele instante. Esse momento reflexivo revelou pontos de tensão no diálogo que foi estabelecido, indicando, desse modo, operações metalinguísticas, nomeadas por Calil (1998) de rasuras orais. Assim, essa rasura oral evidenciou o caminho percorrido pelas alunas no processo da criação de seu texto, o que precisa ser melhor investigado em estudos futuros. Julgamos que a escolha feita pela díade se deu de forma positiva, visto que o título da história inventada por elas é “O palhacinho”, portanto, o local escolhido está mais adequado ao contexto.

Abaixo, apresentaremos a discussão dos resultados obtidos através da pesquisa aqui realizada.

---

<sup>8</sup> Rasura oral é um conceito elaborado por Calil (1998, p.108) para explicitar os retornos ocorridos oralmente durante o diálogo entre duas pessoas em uma situação de escrita colaborativa. Essa rasura indica a espontaneidade e a imprevisibilidade como cada aluno modifica os elementos a serem colocados no manuscrito em curso, que precisa de uma maior investigação.

## 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os gráficos 1, 2, 3 e 4, abaixo, apresentam as funções e as quantidades de rasura encontradas em cada processo aqui analisado, que foram 4, no total, já os gráficos 5 e 6 comparam as funções da rasura mais utilizadas por alunos brasileiros e portugueses nesses quatro processos.

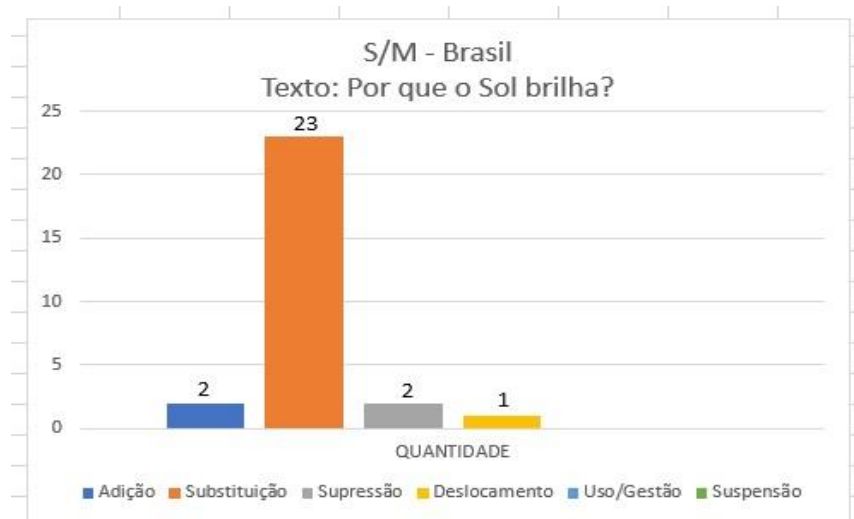
**Gráfico 1:** Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, da díade brasileira S e M



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012)

Como se pode ver no gráfico acima, no texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, que foi o primeiro processo produzido pela díade S e M, em 20/04/2012, houve uma maior incidência de rasuras substituídas, 12 vezes ao todo, enquanto a supressão tomou o segundo lugar, com 6 casos; por último, com a mesma quantidade, estão as funções de adição e deslocamento, ambos com apenas 1 caso. E, como observado, as funções de uso/gestão e suspensão, apresentadas por Biasi (1996), não foram encontradas no texto.

**Gráfico 2:** Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “Por que o sol brilha”, da díade brasileira S e M

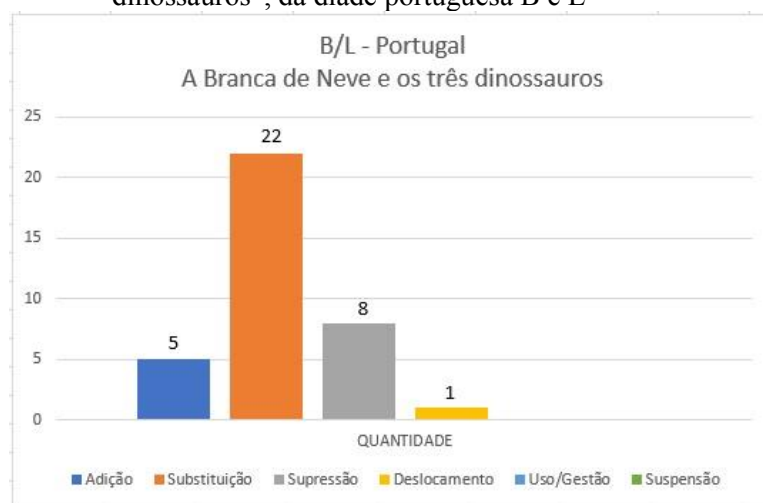


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

No texto “Por que o sol brilha”, segundo processo produzido pela dupla de alunas S e M, em 13/06/2012, houve uma considerável incidência de rasuras substituídas em relação às outras funções, 23 vezes no total; por sua vez, as funções de adição e supressão alcançaram a posição de segundo lugar, com 2 casos cada uma; por último, com apenas 1 caso, a função deslocamento. Neste texto, também não encontramos as funções de uso/gestão e suspensão.

Abaixo, apresentamos, por meio dos gráficos 3 e 4, as funções de rasura mais utilizadas pela díade portuguesa B e L na composição de seus textos.

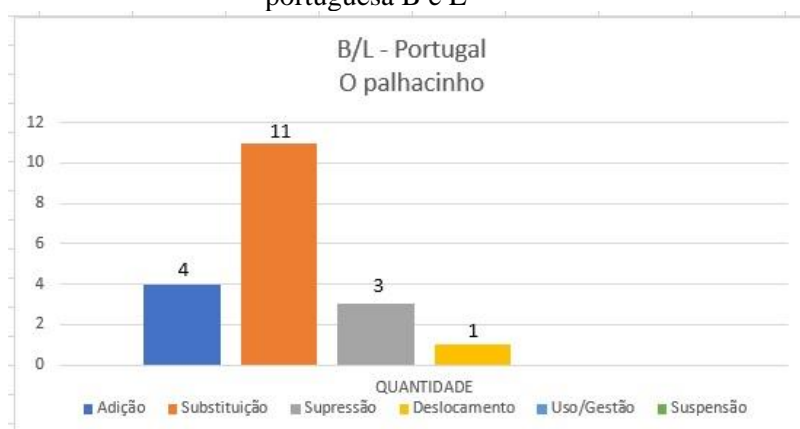
**Gráfico 3:** Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, da díade portuguesa B e L



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

No gráfico 3, o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, produzido no dia 06/02/15, também houve uma incidência maior na função de substituição, 22 ao todo, acompanhada da supressão, com 8 casos, seguido pela adição, com 5 casos, e, por fim, o deslocamento, somente com 1 caso.

**Gráfico 4:** Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto “O palhacinho”, da díade portuguesa B e L

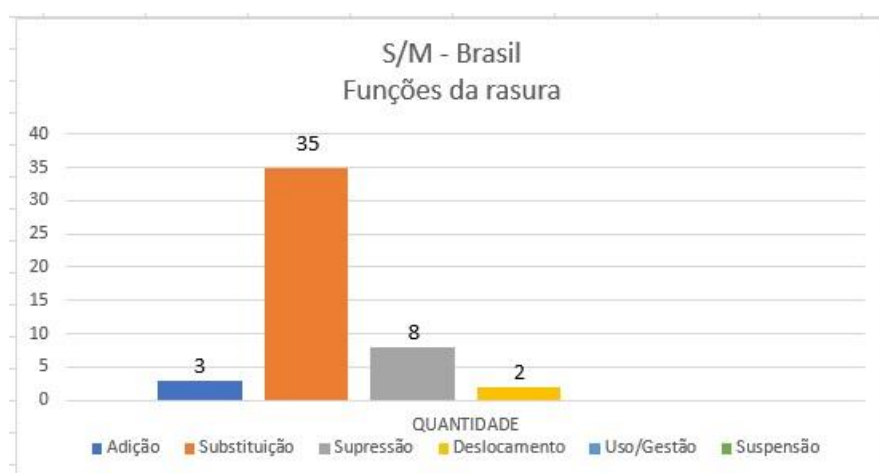


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

No manuscrito acima, intitulado “O palhacinho” pela dupla de alunas B e L, produzido no dia 12/02/2015, assim como nos outros três processos já analisados, podemos perceber que a função de substituição prevaleceu com o maior número de casos em comparação às outras funções aqui apresentadas; do total de 19 operações realizadas no texto, 11 expressões foram substituídas, seguida da adição, com 4 casos, da supressão, 3 casos e, por último, o deslocamento, com apenas 1 caso, como nos outros exemplos.

Os gráficos 5 e 6, abaixo, comparam o total das funções da rasura encontradas nos quatro processos analisados em nosso trabalho, após a soma das funções presentes nos dois manuscritos de cada díade.

**Gráfico 5:** Total de Funções e quantidade de rasuras encontradas nos dois textos da díade brasileira S e M

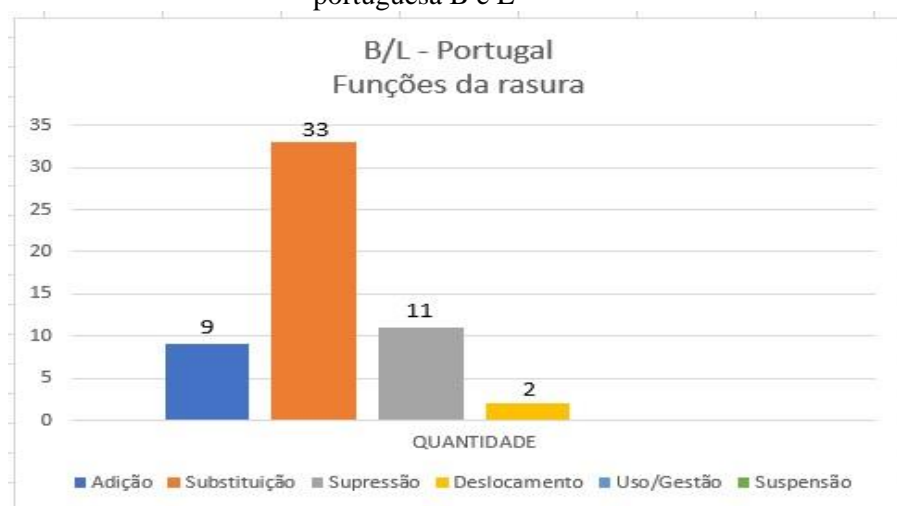


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

No gráfico acima, os dados dos dois manuscritos produzidos pela dupla de alunas brasileiras S e M, intitulados “Porque a girafa tem o pescoço longo” e “Por que o sol brilha”, apresentaram um grande número de rasuras substituídas em comparação às outras funções; no total, foram 35 substituições, 8 supressões, 3 adições e 2 deslocamentos. Já as funções de uso/gestão e suspensão não apareceram em nenhum dos processos.

Essa alta quantidade de substituições, em relação às outras funções, materializa o fato de que várias escolhas foram possíveis em determinados pontos durante a produção dos dois textos, revelando, desse modo, que houve muito trabalho entre a díade durante essa produção colaborativa.

**Gráfico 6:** Total de funções e quantidade de rasuras encontradas nos dois textos da díade portuguesa B e L



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

O gráfico 6, da díade portuguesa, revela a mesma gradação em relação ao aparecimento das funções nos processos da díade brasileira, tendo variações nos números apresentados. Os dados acima mostram que nos textos “A Branca de Neve e os três dinossauros” e “O palhacinho” houve um grande número de rasuras substituídas em comparação às outras funções; no total, foram 33 substituições, 11 supressões, 9 adições e 2 deslocamentos. Do mesmo modo, na díade portuguesa também não houve o aparecimento das funções de uso/gestão e suspensão nos dois processos.

Esse resultado de um índice maior de substituições em comparação às outras funções, assim como nos textos da díade brasileira, revelou que, ao substituir, as alunas, como descrito por Felipeto (2019, p.34), estavam se questionando e questionando a sua parceira na busca das

melhores alternativas para a produção em construção, o que é um fator positivo na escrita colaborativa, visto que refletem acerca da linguagem, expandindo, assim, seus argumentos, buscando novas possibilidades de escrita e defendendo seu ponto de vista.

Após essa análise, observamos que as duas funções mais utilizadas pelas duas díades, como revelam os gráficos 5 e 6, são a de substituição e a de supressão, corroborando o que diz Biasi (1996), qual seja, que a substituição e a eliminação (supressão) são as funções mais comumente utilizadas, uma vez que designam gestos de escrita, já os outros casos são formas mais raras, a exemplo das funções de uso/gestão e suspensão apresentadas por ele, as quais não foram encontradas em nossos processos.

As investigações de Fabre (1986, 2004) também revelaram, em maior proporção, o aparecimento dessas mesmas funções, o que pressupõe uma consciência linguística, tal qual revelada em nosso estudo, visto que, como esta autora relata, por meio da substituição, podemos observar a criatividade dos escritores. Outro ponto em comum entre Biasi e Fabre é o destaque de um olhar especial à função de substituição, no qual evidenciam que todas as funções destacadas neste trabalho podem ser consideradas variações da substituição, seja pelo vazio, por meio do deslocamento, com extensão, etc.

Esses resultados sugerem que houve, nessas produções colaborativas, muito trabalho e muita reflexão na composição dos quatro textos, principalmente nos casos em que envolveram a substituição de um termo por outro, uma vez que cada aluna esteve a serviço de seus próprios questionamentos, como já colocado, e dos questionamentos da outra, visando ajustar e melhorar o seu texto, revelando, desse modo traços de atividades metalinguísticas e discursivas.

O valor da reflexão, nesses casos, em uma situação de escrita a dois, pode ser fundamental para solucionar os problemas que surgem durante a resolução das tarefas em situações de escrita escolar, uma vez que os alunos estarão transferindo e, ao mesmo tempo, recebendo conhecimentos e habilidades de forma crítica, visando avaliar, além de seu próprio pensamento, o pensamento do outro para alcançar seus objetivos.

Abaixo, os exemplos que seguem mostram a incidência de rasuras nos dois grupos, o que poderíamos formular através da pergunta: quando os alunos recém-alfabetizados rasuram, rasuram o quê?

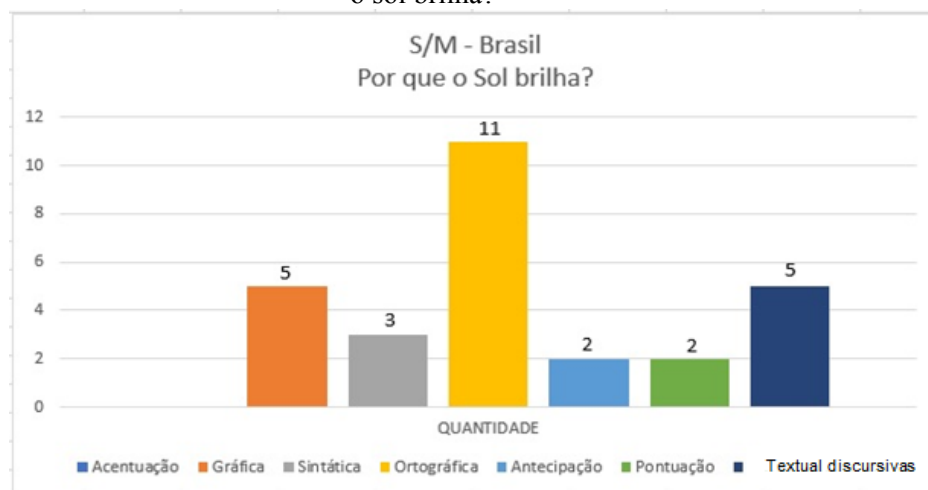
Entender quais são os tipos de rasuras predominantes nos textos escritos por alunos pode ser considerado um rico instrumento para que professores e pesquisadores possam avaliar os conhecimentos que estão ou não em curso, uma vez que a rasura é utilizada para esconder o erro cometido por esses pequenos escritores, além de revelar, em uma situação de



escrita colaborativa, quais os questionamentos acerca de um determinado impasse, quais as reformulações sugeridas e o que foi ou não resolvido durante o trabalho sobre o texto, assim, a rasura sinaliza as maiores dificuldades enfrentadas pelo alunado no momento da escrita, por isso, é necessário um olhar mais atento a elas, visto que podem servir de base para a seleção dos conteúdos que precisam ser reforçados pelos professores em sala de aula, bem como para pesquisadores compreenderem o motivo de determinados conteúdos serem mais facilmente assimilados em comparação a outros e até mesmo observarem como se dá o processo “de gênese nas produções de crianças em idade escolar” (FABRE, 1993, p. 99).

Desse modo, a relação ensino-aprendizagem ganhará significação a partir da busca de soluções para situações-problema verificados na sala de aula. A seguir, está à mostra o gráfico 7, com os tipos e as quantidades de rasura produzidos pela díade brasileira S e M no texto “Por que o sol brilha?”

**Gráfico 7:** Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade brasileira S e M no texto “Por que o sol brilha?”



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Podemos observar que, neste texto, as crianças rasuraram, em maior proporção, questões ortográficas, 11 vezes ao todo, seguida dos tipos gráficos e textual discursivos, com 5 casos cada um. Posteriormente, vieram as rasuras do tipo sintático, com 3 casos e, por fim, com a mesma quantidade, 2 casos, vieram os tipos pontuação e antecipação. Não foi encontrada, no texto, a rasura de acentuação.

Do mesmo modo, o gráfico 8, abaixo, evidencia os tipos e as quantidades de rasura também produzidos pela díade brasileira S e M, agora no texto “Por que a girafa tem o pescoço longo?”

**Gráfico 8:** Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade brasileira S e M no texto “Por que a girafa tem o pescoço longo?”

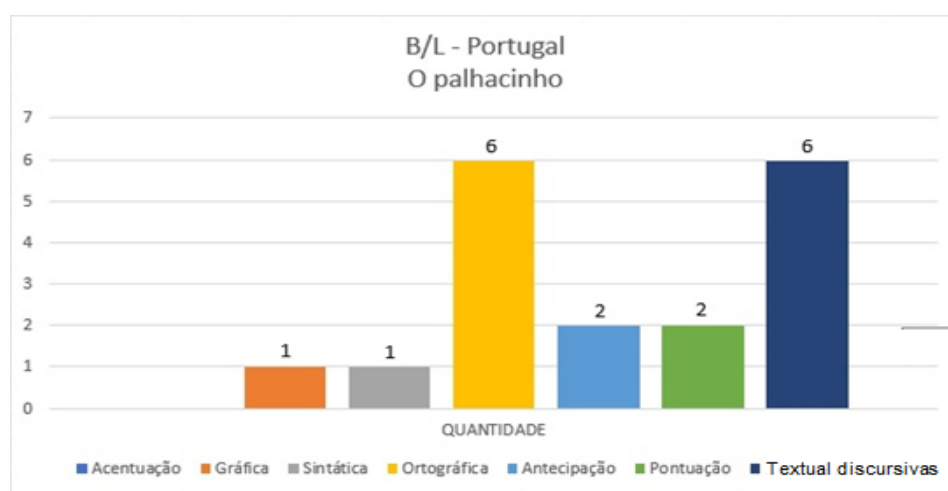


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Neste texto, diferente do primeiro, podemos ver que a rasura de tipo gráfico ocupou o primeiro lugar, com 8 casos, enquanto as do tipo ortográfico e textual discursivos ficaram em segundo, com 4 casos cada um, em terceiro lugar, estão as rasuras do tipo sintático e, por último, os tipos antecipação e pontuação. Aqui, também não houve a presença de nenhuma rasura relacionada à acentuação.

O próximo gráfico revela os tipos de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L no texto “O palhacinho”.

**Gráfico 9:** Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L no texto “O palhacinho”.

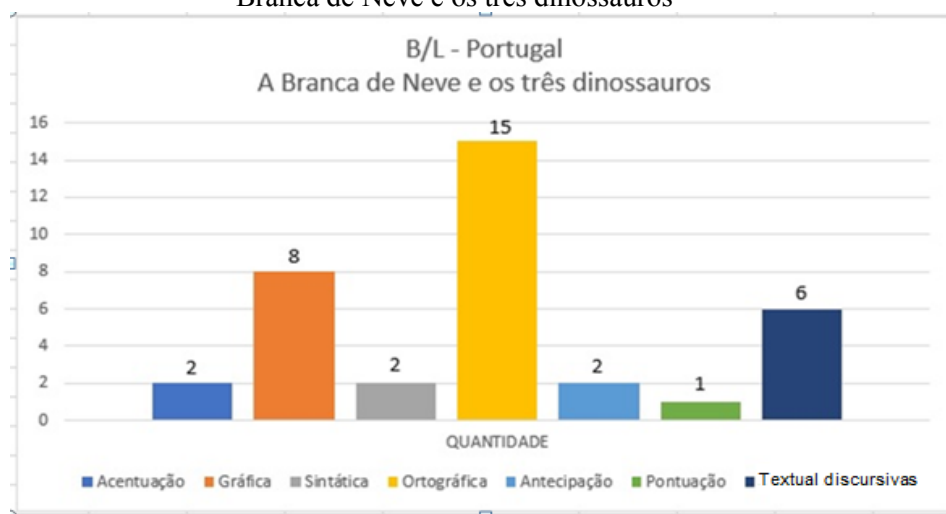


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

No texto “O palhacinho”, a díade portuguesa rasurou, igualmente, expressões de tipo ortográfico e textual discursivos, sendo 6 ocorrências em cada caso, seguidas dos tipos antecipação e pontuação, 2 casos cada um e, por fim, os tipos gráficos e sintáticos, com apenas 1 ocorrência, cada.

A seguir, o gráfico 10 revela os tipos e as quantidades de rasura também produzidos pela díade portuguesa B e L, mas agora no texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”.

**Gráfico 10:** Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L no texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”

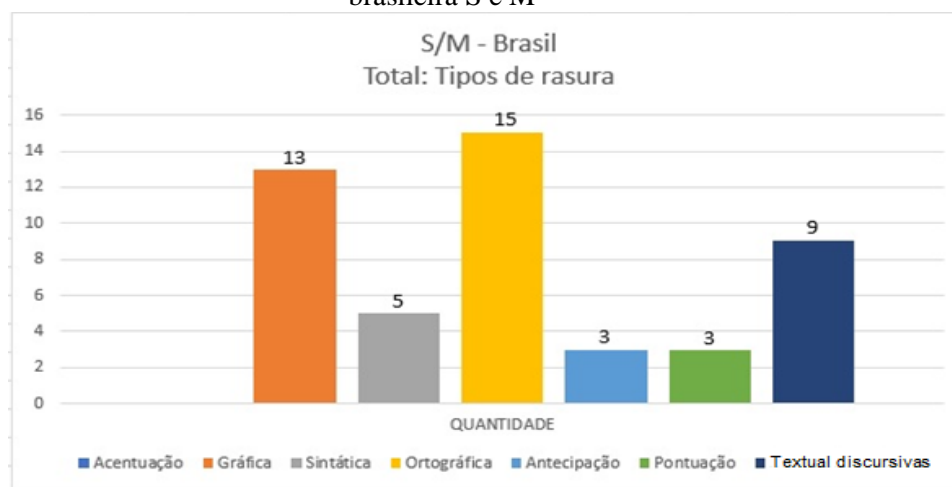


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

O texto “A Branca de Neve e os três dinossauros” mostra uma maior realização de rasuras do tipo ortográfico, 15 vezes, no total; em seguida, vieram as rasuras do tipo gráfico, com 8 ocorrências; em terceiro lugar, surge o tipo textual discursivas, com 6 ocorrências ao todo. Dando seguimento, ocupando a posição de quarto lugar, vieram os tipos sintáticos, antecipação e acentuação, com 2 casos cada um e; por último, apenas 1 caso de rasura de pontuação.

Nos dois gráficos abaixo, o 11 e o 12, apresentamos a soma dos tipos de rasura nos dois processos de cada díade, colocando em evidência qual tipo apresentou maior incidência de aparecimento nos quatro processos aqui analisados.

**Gráfico 11:** Total de tipos e quantidade de rasuras encontradas nos dois textos da díade brasileira S e M



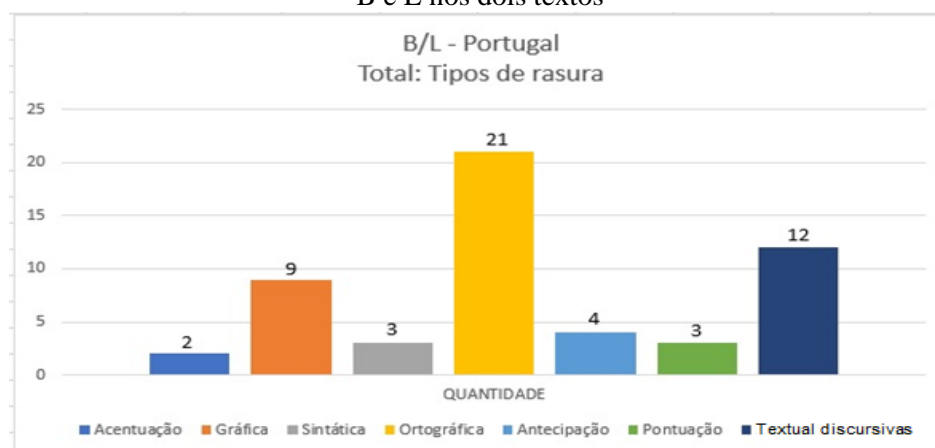
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Como observado no gráfico acima, na dupla brasileira, o maior número de rasuras é sobre a ortografia, 15 ao todo, ou seja, para essas alunas do 2º ano do ensino fundamental, questões ortográficas são as maiores preocupações durante o momento da escrita. Alguns exemplos, entre outros, como “tempo é com “N” ou com “M”?” refletem a vontade das meninas em escreverem um texto ideal, sem erros. Pela análise dos dados, observamos que questões envolvendo o som das letras e qual delas utilizar, ainda está no cerne das preocupações da díade.

Em seguida, vêm as rasuras gráficas, 13 no total, isto é, a segunda maior preocupação na construção do texto é com a forma (traçado) de uma letra, de uma sílaba. Em terceiro lugar, aparecem as rasuras do tipo textual discursivas, 9 no total dos dois textos, buscando resolver problemas de repetição ou do uso de uma forma ao invés de outra. A quarta posição é ocupada pela rasura sintática, 5 casos, indicando uma maior preocupação com a organização dos elementos na frase, excesso de palavras ou ausência de referente. Acreditamos, inclusive, que essa preocupação indica um olhar mais macrotextual. Por fim, vêm as rasuras de antecipação (de sílabas, pronomes e letras, causados devido à dessincronização entre processo cognitivo e sua execução motora) e de pontuação (adição de vírgula e travessão), que apareceram com uma frequência menor (três ocorrências, nos dois casos). Não foi encontrado nenhum tipo de rasura acerca da acentuação nos dois textos dessa díade.

A seguir, está exposto o gráfico com a soma dos tipos e das quantidades de rasura encontrados nos dois textos da díade portuguesa B e L:

**Gráfico 12:** Total de tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L nos dois textos



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Na dupla portuguesa (gráfico 12), a incidência maior é também sobre questões ortográficas, 21 ocorrências, no geral, e, depois, textual discursivas, 12 casos. Pela análise dos dados, observamos, assim como na dupla brasileira, que as questões envolvendo o som das letras e qual delas escolher é uma preocupação dessas alunas, a exemplo do que ocorre na figura 1 e diálogo 1 ("é q la ro que há"), com ênfase ao fonema /k/.

No texto, as rasuras textual discursivas ocorreram, em maior proporção, envolvendo o uso de uma forma no lugar de outra, e, em menor aparição, para evitar problemas de repetição. Em terceiro lugar, apareceram as rasuras gráficas, 9 casos, indicando uma preocupação com o traçado de uma letra, uma vez que as alunas ainda estão se apropriando da forma escrita.

Outros tipos de rasuras, tais como antecipação, de sílaba e pronome, (4), de pontuação, sendo adições de vírgula e ponto e vírgula e supressão de sinal afirmativo, (3), sintáticas, supressão por excesso e adição de artigo, (3) e acentuação, adição de crase e acento agudo, (2), ocorreram com menor frequência. No entanto, gostaríamos de assinalar o conhecimento implícito, pois que não verbalizado, que aparece na fig. 8, diálogo 8 ("foi à floresta). Nele, L insiste em mostrar à B que havia, ali, a necessidade de uma crase e, sem explicitar este termo linguístico repete com ênfase "a... a...", além de gesticular na carteira a direção do acento. Talvez haja, aí, um "saber sem saber que sabe", assim como no exemplo do sinal de pontuação (figura 4, diálogo 4), no qual o uso do travessão estava em discussão.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, conseguimos identificar a existência de seis funções da rasura apresentadas pelos teóricos aqui analisados: a substituição, a supressão, o deslocamento, a adição, a de uso ou gestão e as de suspensão dilatária ou provisória, todas elas são consideradas operações essenciais da escrita, uma vez que são utilizadas para a melhoria textual.

Independente da experiência do escritor, todas essas funções podem ser encontradas nos manuscritos, embora algumas delas sejam mais difíceis de ser executadas por escreventes novatos, como foi comprovado neste trabalho a ausência das funções uso/gestão e as de suspensão, apresentadas por Biasi (1996), visto que investigamos textos escritos por alunas do 2º ano do ensino fundamental.

Diferente de Fabre (1986), não encontramos em nossos dados nenhum manuscrito sem rasuras, mas é preciso ressaltar que a pesquisa realizada pela autora é bem maior que a aqui proposta, por esse motivo, seria preciso analisar dados "em grande escala". Talvez, o fato de não termos encontrado nenhum manuscrito sem rasuras seja porque as alunas ainda estão em processo de amadurecimento da escrita e, por isso, refletem a todo instante sobre o que escrevem ou, como afirma Biasi (1996): não existe nenhuma obra literária que não tenha usado como recurso a rasura, o que foi comprovado nos quatro processos aqui analisados.

A partir desse estudo foi possível observar que o que as crianças brasileiras e portuguesas recém-alfabetizadas, e em díades, mais rasuram está relacionado, em maior proporção, às funções de substituição (35 na díade brasileira e 33 na díade portuguesa) e supressão (8 na díade brasileira e 11 na díade portuguesa), confirmando assim o que foi apresentado por Biasi (1996), quando afirma que a substituição e a supressão são gestos de escrita mais comuns, enquanto as demais funções são menos utilizadas.

Entretanto, também foram encontradas as funções de adição, 12 vezes ao todo, sendo 9 delas no texto português e 3 casos no texto brasileiro; a respeito dessa função, Fabre (1987) define que ela está sempre presente nos escritos dos alunos nos três primeiros anos da escola elementar, confirmando, desse modo, o que foi encontrado em nossos dados. Além desses, foram encontrados 4 exemplos de deslocamento, sendo um em cada texto, completando, dessa maneira, o quadro das funções apresentado por Fabre (1986) e Willemart (1999).

A respeito da ocorrência das rasuras, podemos inferir que o que esses alunos mais rasuram em situações de escrita colaborativa está voltado aos seguintes tipos: ortográficos, gráficos, textual discursivos, de pontuação, de antecipação, sintáticos e de acentuação, visto

que estão trabalhando e refletindo sobre o texto que está sendo produzido. Sobre esses tipos de rasura, a ortográfica, a gráfica e a textual discursiva apareceram mais vezes nos quatro textos, trinta e seis (36), vinte e duas (22) e vinte e uma (21), respectivamente; isso ocorre porque a aquisição do sistema ortográfico leva mais tempo a ser estabilizado, pois esse sistema é dotado de regras, exceções e peculiaridades; por isso, requer um tempo maior para ser assimilado, por ser caracterizado como complexo para alunos de 2º ano.

Sobre os problemas de ordem gráfica, podemos dizer que eles ocorreram, em sua maioria, devido ao ajuste no formato de uma letra, já os de ordem textual discursivas ocorreram para evitar a repetição de um termo, bem como para escolher o possível uso de uma forma ao invés de outra.

Ademais, encontramos nos quatro processos, oito (8) tipos de rasura de ordem sintática, utilizadas com a finalidade de resolver problemas de concordância, organizar elementos na frase, suprimir por excesso de termos, adicionar expressões em falta e para deslocar termos; seis (6) casos de rasura de pontuação, com a adição de vírgulas, ponto e vírgula e travessão; sete (7) casos de antecipação, de letras, sílabas e pronomes, quatro deles na díade portuguesa e três na díade brasileira, causados por dessincronizações entre processo cognitivo e execução motora e, por fim, dois (2) casos de acentuação, de adições de crase e acento agudo, somente na díade portuguesa. Não identificamos em nossas análises a presença das funções de uso ou gestão, nem de suspensão, apresentadas por Biasi, uma vez que são funções mais complexas para serem realizadas por alunos recém-alfabetizados.

Com este trabalho, pudemos também refletir sobre quais conhecimentos estiveram ou não em curso a partir da ocorrência das rasuras nos textos e da análise do processo; assim, em investigações futuras, professores poderão analisar e observar as rasuras de seus alunos, visando destacar e revisar assuntos mais difíceis de serem assimilados em suas turmas. Além dos professores, pesquisadores terão, à sua disposição, um material preciso para desenvolver, com propriedade, as mais variadas investigações científicas, como, por exemplo, analisar quais conhecimentos estão em curso em determinada turma, quais conteúdos são mais difíceis de serem assimilados pelos alunos, quais as maiores dificuldades encontradas durante uma produção textual, como, por exemplo: criar personagens, iniciar o texto, inventar toda a história, além de buscar meios para resolver os problemas encontrados, o que é relevante diante do trabalho que foi apresentado.

Ressaltamos que esta pesquisa deve, ainda, ser continuada, posto que vimos a necessidade de investigar algumas questões mais profundas sobre os caminhos da criação textual na escola, a exemplo da análise das justificativas para as rasuras nos processos aqui

analisados, levando em consideração o papel da metalinguagem na resolução dos problemas acerca da criação textual na sala de aula em uma situação de escrita colaborativa. É preciso, posteriormente, observar as seguintes questões: as decisões das alunas vêm acompanhadas de justificativas corretas ou não? Para isso, será necessário observar as rasuras orais e os comentários feitos sobre elas, buscando também responder à pergunta: quem produz mais a rasura e sua justificativa: quem está de posse da caneta?

Além disso, conforme os estudos de Fabre (1990) e Felipeto (2019), existem duas funções que só são possíveis na escrita, a saber, o deslocamento e a adição, uma vez que essas operações necessitam do tempo e do espaço apenas disponível na escrita, o que deve ser investigado em trabalhos futuros.

Entendemos a rasura como um elemento essencial de toda escritura, pois ela indicia uma reflexão que incide sobre diferentes aspectos do texto, como foi detectado nesta dissertação. Sua utilização, tanto como ferramenta de escritura, quanto como elemento de análise para professores e pesquisadores em geral ainda precisa ser mais expandida.



## REFERÊNCIAS

ANOKHINA, Olga; IDMHAND, Fatiha. **La Fabrique du texte à l'épreuve de la génétique**. Anokhina Olga et Idmhand Fatiha (dir.), Paris, EAC Éditions, coll. « Références », 2018.

BARTHES, Roland. 1976-1977- **l'École des Hautes Études en Sciences Sociales**. Roland Barthes, *Oeuvres complètes*, par Éric Marty, Seuil, 1995, tome 3, p. 743.

BARTHES, Roland. **Morte do Autor**. 1967. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-a-morte-do-autor-2.pdf>. Acesso em junho de 2020.

BELLEMIN-NOEL, Jean. **Le texte et l'avant-texte**, Paris, Larousse. 1972.

BIASI, Pierre-Marc De. **Entrevistas**. Cadernos de Tradução nº 29, p. 223-238, Florianópolis - 2012/1

BIASI, P-M. de. **Qu'est-ce qu'une rature?** In POUGE, B. Ratures et repentirs. Pau: PUP, 1996.

BOSI, Alfredo. **Qu'est-ce qu'une rature?** Prefácio. In: BIASI, P-M. de. In POUGE, B. Ratures et repentirs. Pau: PUP, 1996.

BOSI, Alfredo. **Universo da Criação Literária: Crítica Genética**. Prefácio. In: WILLEMART, Philippe. *Crítica Pós-Moderna?/ Philippe Willemart*. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: Escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998 (1ª edição).

CALIL, E. **Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. In: SILVA, C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, Eduardo. **Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula**. Revista ALFA. volume 63, 2019. 33p.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Mahwah, v.10, p. 281-333, 1992.

DOQUET-LACOSTE, Claire. **Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen**, anée 1995-96. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p., 2003.

FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. Etudes de Linguistique Appliquée, 62, p. 59-78,1986.

FABRE, C. **La reescriture das l'écriture**: les cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)*, n 68. Paris. (tradução de José Bartolomeu Barros), (p. 15-40), 1987.

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ed. Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.

FABRE, Claudine. **Ce qui vaut pour um manuscrit d'écrivain vaut-il pour um brouillon d'écolier?**. IUFM e Universidade de Poitiers URA 1031 LEPLÉ, Univ. de Paris 5, 1993.

FABRE-COLS, Claudine, “**Les brouillons et l'école**: ce qu'a changé la critique génétique”, *Le français aujourd'hui*, 2004/1 n.144, p. 18-24. DOI: 10.3917/ifa.144.0018

FELIPETO, Cristina. **A antecipação como recurso de evitação do erro e como produtora da rasura**. ProLingua, 2020, no prelo.

FELIPETO, Cristina. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula**: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. Alfa, São Paulo. V.63, n. 1, p. 133-152, 2019.

FELIPETO, Cristina. **Funções de rasura em processos de escrita colaborativa no ensino fundamental**. Manuscrita, n. 38. 2019

FELIPETO, Cristina. **O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto?** Questões em torno da rasura e da escrita colaborativa. Revista do GELNE/ Grupo de estudos Linguísticos do Nordeste- Vol. 14- Números ½ - Natal: UFRN, 2012 (publicado em 2013)

FELIPETO, Cristina. **Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental**. Calidoscópico- V.17, n. 1, janeiro-abril, 2019.

FENOGLIO, Irène. **Manuscritos de linguistas e genética textual**: quais os desafios para as ciências da linguagem? exemplo através dos “papiers” de Benveniste/Irène Fenoglio; tradução Simone de Mello de Oliveira, Verli Petri da Silveira, Zélia Maria Viana Paim. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

GAK, V. G. **L'orthographe du français** – essai de description théorique et pratique. Paris, SELAF, 1976.

GOTTFRIED, B. Probleme der Lyrik. Wiesbaden, Limes Verlag, 1951, p.6. In: GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007, p.23;

GRÉSILLON, A. **Alguns pontos sobre a história da crítica Genética**. Estudos avançados, 1991.

GRÉSILLON, A. **Elementos da Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Letícia Cobalchine, Simone Nunes Reis, Vicent Leclerq; *supervisão da tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; prefácio de Philippe willemart*, Porto Alegre, editora de UFRGS, 2007, 335 p.

ITEM, (CNRS/ENS) 45, rue d'Ulm 75005 Paris. **Biografias**. Disponível em: <http://www.item.ens.fr/permanents>. Acesso em novembro de 2020.

KAMADA, Takayuki. **La critique génétique à l'épreuve de la question de l'interprétation**. Universidade de Shinshu. 1997. Disponível em: <[https://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/10\\_KAMADA.pdf](https://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/10_KAMADA.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2020.

KAMADA, Takayuki. **NOTES D'AUTO-DÉFINITION DE LA CRITIQUE ÉNÉTIQUE: restrictions méthodologiques**. HERSETEC, 3, 1 (2009), 99–105.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

STORCH, N. **Collaborative writing: product, process, and students' reflections**. Journal of Second Language Writing, [S.l.], v.14, n.3, p.153–173, 2005.

VASS. E. **Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom**. Journal of Computer Assisted Learning (2002) 18, 102-110, 2002.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. **Language Testing**, [S.l.], v.26, n.3, p. 445–466, 2009.

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

WILLEMART, Philippe. **Universo da Criação Literária: Crítica Genética, Crítica Pós-Moderna?** / Philippe Willemart. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

ANEXOS

Anexo A: Texto “Por que o sol brilha?”

CENTRO DE CULTURA E CONHEÇIMENTOS DA CRIANÇA

**CRIAR E RECREAR**

APRENDIZ: Mariana e Sofia

DINAMIZADORA: Manuela DATA: 13/06/2012

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

Porque o sol brilha:

É muito longo tempo atrás o sol não brilha  
 brilhava, um dia o dragão dragão ficou no céu  
 com um pedaço de fogo do seu fogo, o dragão  
 disse para o sol sol, o sol disse que que  
 ele ia ficar sem fogo, o dragão respondeu foi e ficou  
 o fogo do sol mais quando estava muito frio  
 no céu o sol disse bem alto o sol e o seu  
 amigo, o dragão trouxe o seu fogo  
 de novo - muito dele até o sol o sol ficou feliz  
 em ver brilhando de novas novas brilhando  
de novo o dragão respondeu o sol de novo  
 ele poderia brilhando o sol desde que ele

SUBSTITUIÇÃO

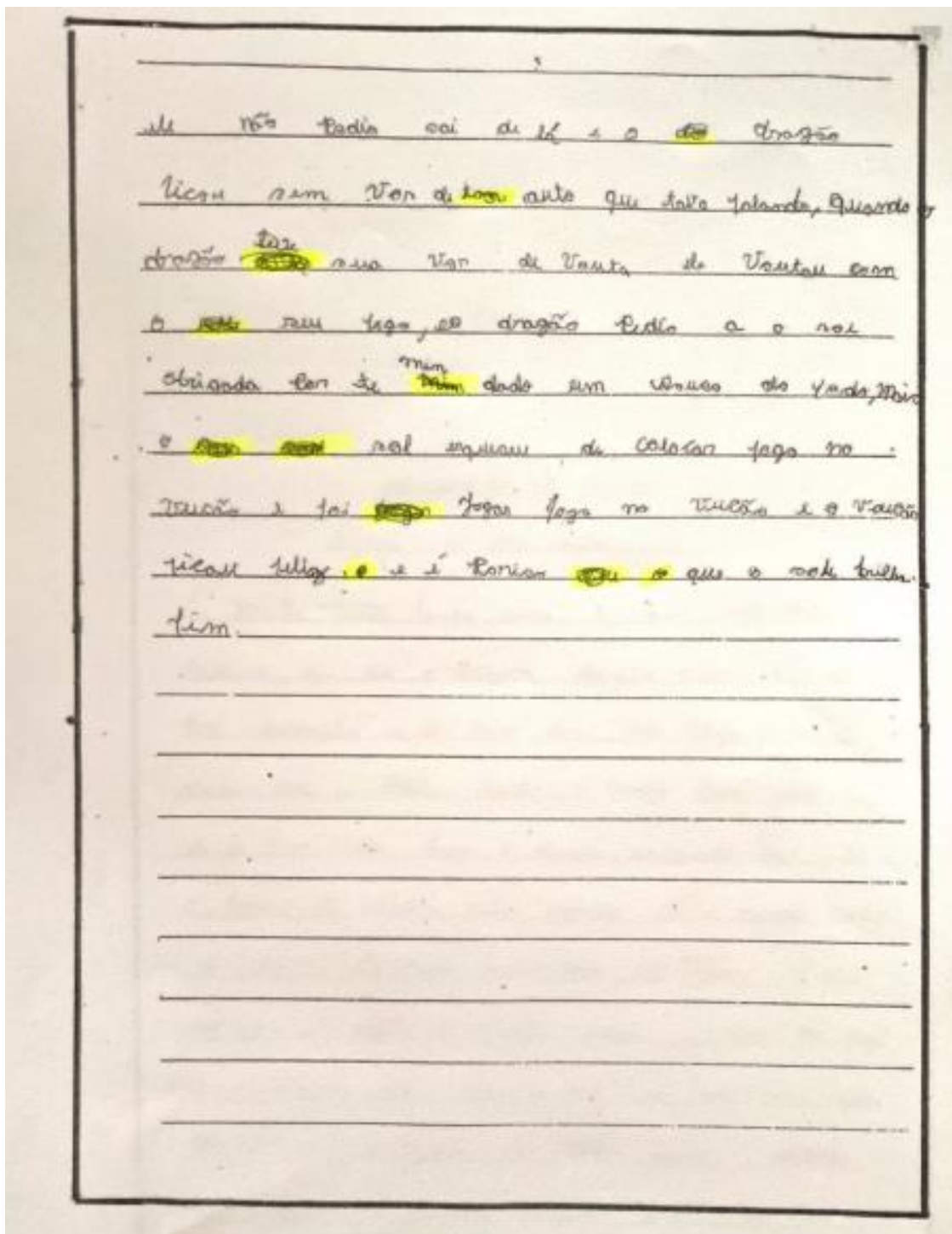
ADIÇÃO

DESLOCAMENTO

SUPRESSÃO

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME (2012)

## Anexo B: Continuação do texto "Por que o sol brilha?"



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME (2012)

## Anexo C: Texto "Por que a girafa tem o pescoço longo?"

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

**CRIAR E RECREAR**

APRENDIZ: Sofia<sup>+</sup> e Mariana

DINAMIZADORA: Mariana. DATA: 20/10/2013

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

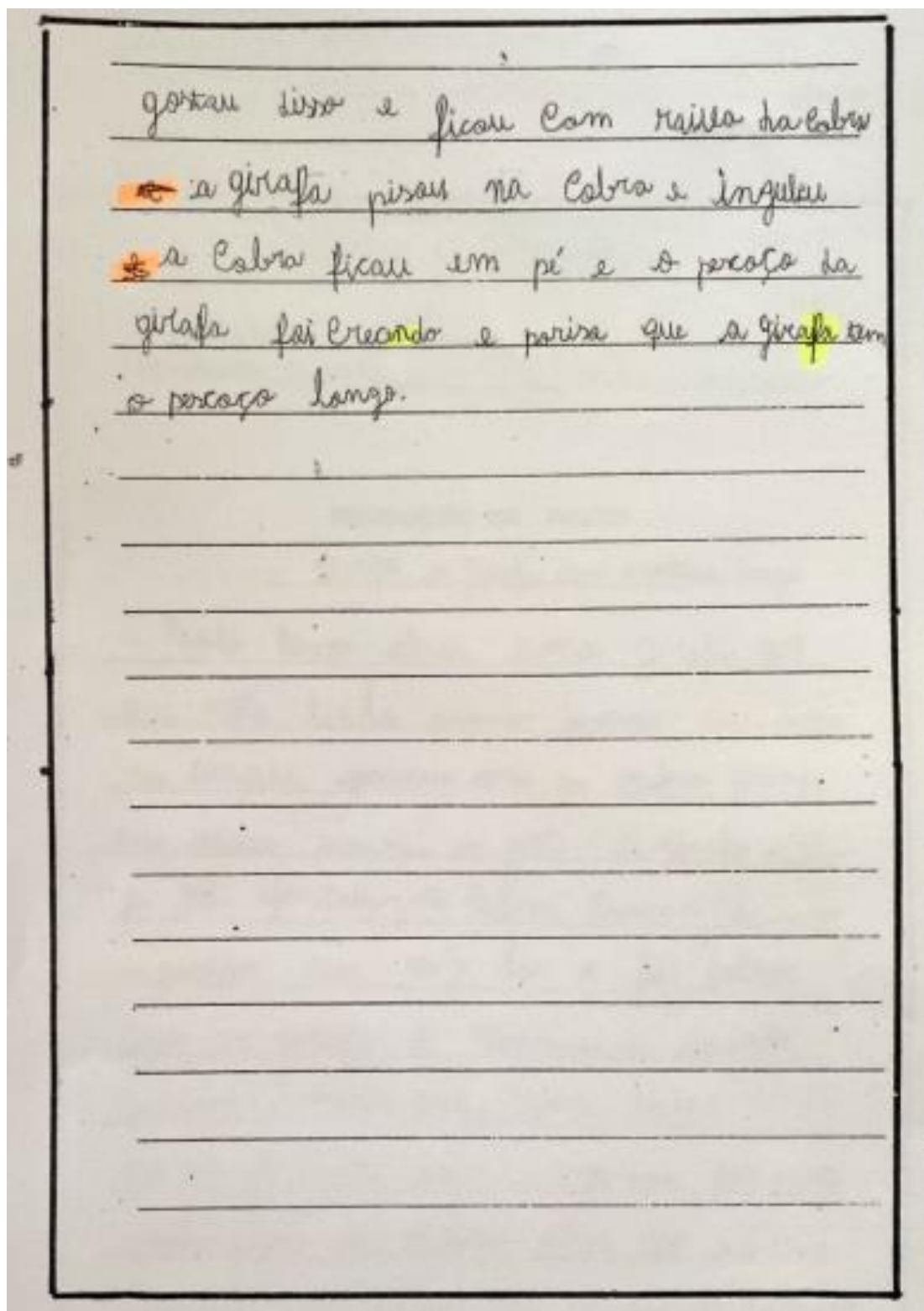
~~Porque~~ a girafa tem o pescoço longo

A muito tempo atrás, havia uma girafa que  
~~que~~ não tinha ~~pescoço~~ ~~pescoço~~ ~~que~~ ~~tem~~  
~~na~~ repente apareceu uma ~~ca~~ cabra grande  
 que estava passando por perto da girafa e a gira-  
 fa não gostava <sup>1</sup> a cabra começou a ~~passar~~  
~~passar~~ ~~passar~~ ~~passar~~ e foi falar:  
 Com a girafa e viviam ~~em~~ amigos  
 repente a cabra tinha uma irmã  
 que não gostava ~~delas~~ e passou por perto  
~~ela~~ ~~que~~ a cabra disse que ia ~~com~~  
 competir, a girafa não queria ~~o~~ competir  
 mas a cabra empurrou e a girafa não

**LEGENDA:**  
 ■ SUBSTITUIÇÃO  
 ○ ADIÇÃO  
 ■ DESLOCAMENTO  
 ■ SUPRESSÃO

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME (2012)

## Anexo D: Continuação do texto "Por que a girafa tem o pescoço longo?"



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME (2012)

## Anexo E: Texto "O palhacinho?"

MANUSCRITO ESCOLAR

EV-003-01

Lara Bernardes - Bianca Almeida 12-02-15

□

O (palhaço) palhacinho

O palhacinho estava triste (e) porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gostavam de toda a (sua) hora. Depois foi para outra circo e o doctor disse ao palhacinho:

- "Você tem de te operar a barriguinha pode ser? É claro que pode não porque tu (apenas) comes-te muita açúcar e é por isso que não consegues fazer acrobacias."

O doctor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e ficaram felizes para sempre a fazer acrobacias. (Assim) o palhacinho tem um irmão e levou-o para o circo a mostrar as acrobacias (que) que ele fazia.

Os (dois) irmãos são felizes a fazer acrobacias para toda a sempre.

☒

01



## Anexo F: Anexo do texto "O palhacinho?"

Branca Abanda - Sua Branca de Neve 06/2019

- 1  A Branca de neve e os três dinossauros
- 2 Ela <sup>é</sup> uma <sup>coisa</sup> <sup>ou</sup> uma <sup>menina</sup> chamada Branca de neve.
- 3 Um dia ela foi à floresta e <sup>lá</sup> encontrou três <sup>ovos</sup>.
- 4 Os <sup>patos</sup> a <sup>levar</sup> e os <sup>ovos</sup> <sup>clararam</sup>.
- 5 Os <sup>mães</sup> <sup>dinossauro</sup> <sup>foram</sup> <sup>triste</sup> por os três <sup>ovos</sup> <sup>terem</sup>
- 6 <sup>desaparecido</sup>. A <sup>mãe</sup> <sup>dinossauro</sup> <sup>foi</sup> <sup>à</sup> <sup>floresta</sup> <sup>para</sup> <sup>procurar</sup> <sup>por</sup> <sup>os</sup> <sup>ovos</sup>.
- 7 Lá <sup>ela</sup> <sup>viu</sup> <sup>a</sup> <sup>Branca</sup> <sup>de</sup> <sup>neve</sup> <sup>que</sup> <sup>tinha</sup> <sup>os</sup> <sup>ovos</sup> <sup>e</sup> <sup>bateu</sup> <sup>a</sup>
- 8 <sup>porta</sup> <sup>da</sup> <sup>Branca</sup> <sup>de</sup> <sup>neve</sup>.
- 9 A <sup>Branca</sup> <sup>de</sup> <sup>neve</sup> <sup>tinha</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>e</sup> <sup>os</sup> <sup>mães</sup> <sup>dinossauro</sup>
- 10 <sup>e</sup> <sup>ela</sup> <sup>para</sup> <sup>a</sup> <sup>comer</sup> <sup>e</sup> <sup>a</sup> <sup>Branca</sup> <sup>de</sup> <sup>neve</sup> <sup>blissidina</sup>.
- 11 <sup>ela</sup> <sup>viu</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>que</sup> <sup>foram</sup> <sup>para</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>que</sup> <sup>foram</sup> <sup>para</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup>
- 12 <sup>mal</sup> <sup>entendido</sup>.
- 13 <sup>ela</sup> <sup>foi</sup> <sup>com</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>para</sup> <sup>o</sup> <sup>tempo</sup> <sup>dos</sup> <sup>dinossauros</sup>
- 14 <sup>saíram</sup>? <sup>É</sup> <sup>que</sup> <sup>ela</sup> <sup>viu</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>que</sup> <sup>foram</sup> <sup>para</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>que</sup> <sup>foram</sup> <sup>para</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup>
- 15 <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>de</sup> <sup>dinossauro</sup>! <sup>É</sup> <sup>claro</sup> <sup>que</sup> <sup>ela</sup> <sup>viu</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>que</sup> <sup>foram</sup> <sup>para</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup> <sup>que</sup> <sup>foram</sup> <sup>para</sup> <sup>os</sup> <sup>três</sup> <sup>ovos</sup>
- 16 <sup>ela</sup> <sup>está</sup> <sup>feliz</sup> <sup>para</sup> <sup>sempre</sup>.

■ SUBSTITUIÇÃO  
○ ADIÇÃO  
■ DESLOCAMENTO  
■ SUPRESSÃO

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME (2015)