

# O QUE RASURAM OS ALUNOS QUANDO ESCREVEM A DOIS UM ÚNICO TEXTO? QUESTÕES EM TORNO DA RASURA E DA ESCRITURA COLABORATIVA

## *WHAT DO THE STUDENTS ERASE WHEN WRITING A COMMON TEXT? ISSUES AROUND THE ERASURE AND COLLABORATIVE WRITING*

Cristina Felipeto<sup>1</sup>

Universidade Federal de Alagoas

### RESUMO

Este trabalho, inserido do campo dos estudos sobre processos de criação textual na escola (a partir da Genética Textual) e processos enunciativos (a partir da Linguística da Enunciação) tem por objetivo analisar a incidência das rasuras quando duas alunas recém alfabetizadas combinam e escrevem colaborativamente um único texto. Foram analisadas seis histórias inventadas escritas por uma dupla de alunas durante o período de dois anos, sendo que o intervalo entre uma e outra história foi de aproximadamente três meses. As análises indicam que a porcentagem das rasuras incidentes sobre aspectos de ordem semântica é muito superior àquelas que se observa em outros níveis, como o gráfico e o ortográfico por exemplo, apesar de estes aspectos serem frequentemente visados pelos alunos neste período escolar (1º e 2º anos do ensino fundamental). O que parece justificar, então, uma maior incidência das rasuras de ordem semântica é o fato de estas alunas estarem em situação de escritura colaborativa.

**Palavras-Chave:** rasuras; escritura colaborativa; interação.

### ABSTRACT

This work, which is part of the field of studies on text creation (based on Textual Genetics) and enunciative processes in school (based on Enunciation Linguistics), aims to analyze the incidence of erasures when two newly literate students conceive and collaboratively write a single story. Six stories made up and written by a pair of students over a two-year period were analyzed; the interval between stories was about three months.

<sup>1</sup> Pesquisadora filiada ao grupo ET&C – Ensino, Texto e Criação e vinculada ao L'ÂME – Laboratório do Manuscrito Escolar. E-mail: crisfelipeto@gmail.com.

The analyses indicate that the percentage of erasures involving semantic aspects is much higher than that observed at other levels, such as writing and spelling, for example, although students in this period (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of elementary school) often focus on the latter aspects. Thus, what seems to explain the more frequent occurrence of erasures of a semantic nature is the fact that these students are involved in a situation of collaborative writing.

**Keywords:** erasures; collaborative writing; interaction.

## INTRODUÇÃO

Filiado ao campo dos estudos sobre processos de criação textual na escola (Genética Textual) e processos enunciativos (Linguística da Enunciação), o presente estudo<sup>2</sup> tem por objetivo analisar sobre o que incidem as rasuras quando duas alunas recém alfabetizadas (6 anos de idade) combinam e escrevem juntas um mesmo texto. Para tanto, analisamos seis histórias inventadas escritas por esta dupla de alunas durante o período de dois anos (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos do ensino fundamental).

O *corpus*<sup>3</sup> aqui analisado funda-se sobre a filmagem e posterior transcrição da conversação, procedimento que nos permite captar o que os alunos dizem e escrevem na medida em que a história é criada. Através deste procedimento metodológico foi solicitado que as alunas combinassem previamente o que iriam escrever, de modo que uma era responsável por escrever e a outra por “ditar” o que haviam combinado. Assim, alternadamente, as histórias foram escritas da seguinte forma:

Histórias	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Título	A madrasta e as duas irmãos	Asermã	Os três todinhos e a dona sabor	Em uma casa na floresta	A mãe má	A família F atrapalhada
Responsável por escrever:	I	N	I	N	I	N
	1 <sup>o</sup> ano de coleta – 1 <sup>o</sup> ano do ensino fundamental			2 <sup>o</sup> ano de coleta – 2 <sup>o</sup> ano do ensino fundamental		

<sup>2</sup> Este presente estudo foi financiado pela FMSH – Fondation Maison des Sciences Humaines - durante a realização de um estágio pós-doutoral no ITEM – Institut des textes et manuscrits modernes, Paris, França entre 2009-2010.

<sup>3</sup> Este *corpus* faz parte do banco de dados “Práticas de textualização na escola”, organizado por Calil desde 1996 e conta com mais de 2.500 manuscritos pertencentes a diversos gêneros discursivos, escritos por alunos de 1<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das redes públicas e particulares de Maceió-AL, Rio Largo-AL e São Paulo-SP.

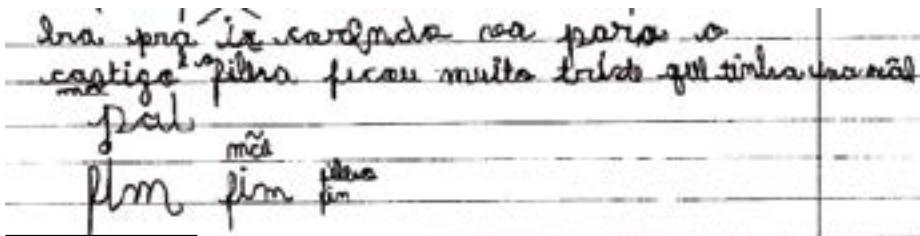
Tabela 1: Dados analisados

O intervalo entre uma e outra história foi de aproximadamente três meses e a questão que nos norteou foi: quando alunos escrevem *colaborativamente*, o quê eles rasuram? Esta questão, levando-se em conta que são duas alunas que escrevem um único texto, levou-nos a um maior delineamento da noção de rasura. Outra questão decorrente da metodologia e à qual procuramos responder foi: qual estatuto acordar à interação? Essas questões serão abordadas ao longo da exposição do trabalho.

### 1. A especificidade da metodologia e o recorte do objeto

A transcrição do registro em vídeo faz parte da metodologia. Ela permite que o processo de escritura<sup>4</sup> seja apreendido no tempo. Esta precisão cronológica com que as idas e vindas inerentes à produção de um texto são anotadas enriquece, sem dúvida, o material de análise. Além do mais, ela torna compreensíveis aqueles manuscritos (ou trechos de manuscritos), sobretudo de alunos em alfabetização, cuja opacidade – calvário dos professores de alfabetização! – impediria uma análise lingüística mais precisa. É possível seguir passo a passo os processos de constituição de um texto.

Por exemplo, como compreender a presença da palavra “má” escrita de forma bem pequena logo abaixo da palavra “castigo” (2ª linha)? Este fato poderia ser interpretado como um “esquecimento” da aluna que, logo após escrever “pai” volta-se sobre o texto e acrescenta “má” no espaço que resta.



<sup>4</sup> Compreendemos como escritura, a “sede material onde se condensam os fatos de cultura e da sociedade” (Catach 2008, p. 16). Ainda, de acordo com Grésillon, o termo “escritura” pode ser entendido em três outros sentidos, sendo que “todos implicam uma *atividade*: em primeiro lugar, o sentido material, pelo qual designamos um traçado, uma anotação, uma inscrição, nível que supõe o suporte, a ferramenta e, sobretudo, a mão que traça; em segundo lugar, apesar de não podermos sempre abstrai-lo do primeiro, um sentido cognitivo, pelo qual designamos a implantação, pelo ato de escrever, de formas de linguagem dotadas de significação e, em terceiro lugar, o sentido artístico, pelo qual designamos a emergência, na própria escritura, de complexos de linguagem reconhecidos como literários” (2007, p. 33).

Imagem 1: Texto “A mãe má”, escrito por I e N

No entanto, a transcrição<sup>5</sup> nos permite observar que, incomodadas com a excessiva presença da palavra “má” na história, I resolve escrevê-la “bem pequenininha”. O diálogo que segue diz respeito exatamente ao momento da escrita de “má”:

N: “- má má... só escreve má...”

I: “- ...uma mãe... Ah!... todo mundo tem uma mãe, né Narinha?”

N: “- ...que tinha uma mãe má.”

I: “- não vou escrever má de novo.”

N: “- má. Mãe má. Má má má...”

I: “- Vou escrever bem pequenininho má [má]”

I E N: “- (fazendo vozes grossas e finas.) ...fim pai... fim mãe... fim filho... fim pai... fim mãe... fim filho...”

O acesso aos registros orais e escritos de uma gênese, não significa, todavia, acesso à sua “emergência mental”. Opondo-se às pesquisas cognitivas que pretendem apreender cientificamente as representações mentais em produções textuais, Grésillon afirma que

A transmissão mais completa [dos dossiês genéticos] é apenas a parte visível [e audível, poderíamos acrescentar] de um processo cognitivo mil vezes mais complexo e que a origem enquanto tal, o nascimento de um projeto mental, é inatingível” (2007, p. 41, comentários entre colchetes nossos).

A questão do registro completo<sup>6</sup> de uma gênese colocou-nos diante, já em trabalhos anteriores, de apagamentos que ocorrem na oralidade.

<sup>5</sup> Observações sobre a transcrição: o nome da criança que está escrevendo aparece sublinhado; entre [colchetes] é colocado o que a criança escreveu e entre (parênteses) os comentários do transcritor.

<sup>6</sup> Certamente que “completo” aqui não deve ser entendido como “exaustivo”, mas como o que é “possível” de ser registrado e o que é “impossível” não se registrar, devido à presença da câmera: gestos, olhares, momentos em que um outro colega interage, interrompe, momentos em que o professor interfere (ou não), devaneios, presença de outros materiais escritos, como gibis, livros, etc.

Entretanto, por se tratarem de apagamentos que ocorrem visando a escrita de um texto temos procurado diferenciá-los do que se convencionou chamar de “reformulação”. Esta, ligada à oralidade, é entendida classicamente como dizer a mensagem precedente de uma outra forma, a parafraseando, seja o próprio enunciador ou o seu interlocutor<sup>7</sup>. Já a rasura oral é definida por Calil como “fenômeno enunciativo de base dialogal, estabelecido no fluxo da interação presencial (aqui e agora, *in praesentia*) entre dois ou mais locutores, que materializa a fronteira entre o escrever e o dizer, durante o processo em que escrevem juntos um mesmo texto” (2003).

## 2. A Crítica Genética

A Crítica Genética ou Genética Textual, como preferimos<sup>8</sup>, é uma disciplina que surgiu no começo dos anos 1970, na França, a partir do estudo e da análise dos conjuntos de documentos relacionados ao processo de criação de uma obra literária. O acesso à gênese de uma obra, ao colocar em evidência as hesitações do autor, as instabilidades do texto, suas idas e voltas bascula, a partir de então, as bases da Crítica Literária e coloca

<sup>7</sup> Para Passot, “a reformulação consiste, portanto, em dizer a mesma coisa de outra forma, em corrigir um dizer julgado inadequado com relação ao pretendido inicialmente” (2008, p. 84). Já Roulet (1987) distingue a reformulação parafrástica da reformulação não-parafrástica, segundo haja ou não uma identidade semântica entre dois enunciados. Assim, a reformulação não-parafrástica é definida como uma nova formulação em que ocorre uma mudança de perspectiva enunciativa. Todavia, tanto a definição de Passot como a de Roulet não deixam de ter problemas. Um paradoxo interessante é o apontado por Noailly (2008): para o lingüista que sabe que nenhuma palavra vale por outra, redizer dizendo de outra forma é necessariamente dizer outra coisa. Ao contrário, retomar sem mudar os termos já utilizados, não seria também dizer uma outra coisa? Se a frase é a mesma, o contexto em que as mesmas palavras aparecem já é outro...

<sup>8</sup> Cabe esclarecer porque daremos preferência ao termo “Genética Textual” (o qual será utilizado daqui em diante) em lugar de “Crítica Genética”. Apesar de este último ter se imposto pouco a pouco após a obra de Grésillon “*Eléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes*” (1994), aquele, como afirma Doquet-Lacoste (2003, p. 58) tem uma acepção mais larga: “A palavra ‘crítica’ evoca exclusivamente o literário, ao passo que ‘textual’ refere-se a todo texto, estendendo assim a aplicação dos métodos genéticos à escritura ordinária. É por isso que reservarei o termo ‘crítica genética’ aos trabalhos sobre literatura, ao passo que ‘genética textual’, por ser mais abrangente, remete igualmente ao objeto da presente pesquisa”. A autora chega mesmo a afirmar que o alargamento da teoria da Genética do Texto ao conjunto de toda produção escrita permite falar na emergência de uma verdadeira “TEORIA DA ESCRITURA” (2003, p. 81). Essa afirmação vai par a par com Grésillon, quando esta afirma que “a complexidade dos materiais genéticos literários e os métodos desenvolvidos para sua análise podem, com efeito, beneficiar a análise de *tudo corpus* de produção escrita” e “se ousei evocar anteriormente os ‘universais’ da produção escrita, é com efeito em direção a isso que tende essa jovem ciência” (2007, p. 286 e 287, respectivamente).

em causa o escritor como centro de uma escritura linear e, por que não, idealizada.

O que torna seu trabalho viável

É o manuscrito *de trabalho*, aquele que porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (Grésillon, 2007, p. 19).

Pesquisadores da Genética Textual, buscando decifrar o emaranhado de reformulações, rasuras, manchas ou rabiscos que são próprios ao processo escritural encontram nos manuscritos literários marcas para compreender, ao menos em parte, os mistérios que envolvem os caminhos trilhados pelo autor.

Neste sentido, a relação com a Genética Textual torna a investigação sobre o processo de escrever suscetível de evoluir tão logo se insista no aspecto sempre ativo e freqüentemente imprevisível que acompanha a escritura. Além de nossa afinidade aos pressupostos da Genética Textual, o presente estudo insere-se em um conjunto de reflexões que entende o manuscrito escolar e a relação do aluno com seu próprio escrito como lugar material de emergência da sua singularidade, apesar da demanda de homogeneização inerente à prática escolar.

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

Notas de leitura, carnês, cadernos, planos, esboços e cenários, rascunhos de redação, provas corrigidas, etc. [...], na maior parte dos casos, trata-se até o presente de manuscritos autógrafos, portanto, escritos pela mão do autor [...] é através das rasuras e reescrituras que o geneticista reconstrói as etapas sucessivas da elaboração textual (GRÉSILLON, 2006, p. 78).

O processo não é, portanto, acessível diretamente, mas resulta de uma reconstrução que se torna possível pelos índices contidos no espaço gráfico do manuscrito. Esse diferencial com relação à Genética Textual deve ser levada em conta, pois a metodologia aqui empregada levou Calil (2003) a forjar o conceito de “manuscrito oral” visando dar conta de um processo que envolve tanto a escrita quanto *os enunciados* proferidos enquanto um texto está em vias de ser escrito.

Para este autor, “o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2003, p.32). O manuscrito escolar constitui, desse modo, um traço visível do *processo* de escritura. Como manuscrito entende-se, portanto, os suportes que suportam todas as marcas – traços, rabiscos, rasuras ali deixadas, sucessivas versões de um mesmo texto e, ainda, levando-se em conta a metodologia específica do tipo de investigação que empreendemos, as glosas, os comentários e as reformulações que podem ser apreendidas através da filmagem de uma escrita a dois.

Dessa forma, a análise aqui empreendida recai sobre os manuscritos orais produzidos por I e N, alunas de uma escola particular do estado de São Paulo e pertencentes a um meio privilegiado. Nos “retornos sobre” o texto que elas produziram, buscamos diferenciar: a) Rasura oral: que ocorre sem que seja feita qualquer alteração sobre a escrita; b) Rasura oral e escrita: em que o apagamento incide sobre o oral e sobre o escrito, como decorrência do que se rasurou oralmente; e c) Rasura escrita: aquela que ocorre sem que haja qualquer apagamento oral.

### **3. Sobre a interação: escrever a dois ou a três?**

Como vimos anteriormente, o registro oral só é acessível pelo fato de haver dois alunos escrevendo um único texto, o que traz certas particularidades ao processo: a dimensão da diferença atravessando os seus dizeres instaura um jogo interlocutivo (necessário) que potencializa o aparecimento de reformulações, já que intervém, na interação, uma opacificação que se manifesta na própria materialidade das palavras, sendo ela uma problemática a ser colocada em causa pelos enunciantes. Isto quer dizer que a presença do outro suscita, alimenta o debate.

Pouder (1992) analisou narrativas escritas a dois no computador e observou que oposições de pontos de vista intra e inter-participantes ocupam uma grande parte do diálogo entre os alunos. Sobretudo, porque problemas como ambigüidade sintática, faltas ortográficas, grafias fora do padrão, etc., que poderiam ser completamente ignorados em um processo de escritura solitária, podem ser problematizados pelo outro-parceiro quando um texto é escrito a dois.

Apotheloz (2001), ao analisar formulações colaborativas em redações conversacionais observou não ser raro que o parceiro se engaje em atividades que não tenham laço direto com a atividade do escritor, havendo uma suspensão relativa do laço interacional. “Relativa” porque, segundo Dufour (2000, p. 52-56), o uso da linguagem pelo sujeito falante desencadeia a articulação de uma trindade espontânea, *eu, tu e ele*, “a partir do momento em que [se] abre a boca. [...] Este dado, ao mesmo tempo trivial e fundamental, determina a condição do homem na língua, em que um *eu* fala para um *tu* a respeito *d’ele*”. E, continua o autor, “A *trindade* representa, em suma, a essência do laço social já que, sem ela, não haveria relação de interlocução, *não haveria cultura humana*.”

Se a interação não é fato de um indivíduo isolado, trata-se, então, de dois sujeitos regulando a orientação de sua atenção a um terceiro, a princípio com o objetivo de fazer coincidir esta orientação. Neste sentido, as trocas enunciativas permitem construir pouco a pouco o texto de maneira cooperativa, apropriando-se das formulações propostas pelo parceiro de modo a construir um discurso monológico na forma dialogal.

Se a rasura é o reflexo de um retorno sobre um ponto de tensão do manuscrito em curso, os retornos dos coenunciadores sobre estes pontos podem ser considerados como uma forma de rasura, como uma forma de “rasura oral”. Abaixo descreveremos a incidências das rasuras a partir deste trabalho dialogal estabelecido por esta díade.

#### 4. Sobre o que incidem as rasuras?

O retorno dos alunos sobre o texto que estão escrevendo visando reformulá-lo, reescrevê-lo, supõe problemas de diferentes níveis: sintáticos, semânticos, ortográficos, gráficos, textuais, etc. Mostraremos os modos de inscrição da rasura oral e/ou escrita em cada um deste níveis (ou categorias)



através de exemplos. Começaremos por uma breve explanação de como a classificação foi feita tomando por base cada nível. O conjunto de rasuras que observamos nos manuscritos escritos por I e N incide sobre:

a) Questões ortográficas e gráficas:

Segundo Gak,

A ortografia estuda as regras que determinam o emprego das grafias segundo as circunstâncias [...]. Só é questão de ortografia onde há a possibilidade de escolha entre duas grafias diferentes. A ortografia propriamente dita só aparece em casos de assimetria gráfica, onde uma escolha se impõe (1976, p. 23).

Já a grafemática estuda os meios que possui uma língua para exprimir os sons, isto é, as correspondências abstratas entre os sons e os signos.

Os exemplos abaixo ilustram, respectivamente, momentos em que a rasura recai sobre os sistemas gráfico e ortográfico da língua:

I: “- ...vai ter que andar... duas [2]... duas horas [H]... (Escrevendo ‘h’ em letra de forma)

N: “- ...é com H.”

I: “- ...ai... eu ia fazer em letra de forma... (Rasurando o ‘h’ e escrevendo “horas” em letra cursiva) “

(H5 - A mãe má)

N: “- ...chorou...”

I: “- ...N...com ‘uu’?..”

N: “- ...chorouu...”

I: “- ... chorou... chorouuu... é ‘ele’”.

(H2 - Asermã)

Assim, no primeiro dado, podemos observar uma rasura que leva em conta o estranhamento de uma *forma* como uma palavra foi escrita

(letra “de forma” ou bastão ao invés de letra cursiva), o que mostra toda a dimensão gráfica de uma escrita, ao passo que no segundo dado, o questionamento recai sobre a escrita de chorou com “u” que, apesar de correta, é considerada como incorreta por I. O “u” e o “l” em concorrência – colocando a *possibilidade de escolha entre duas grafias diferentes*, segundo Gak, evidencia um problema ortográfico.

b) Questões de ordem textual-discursiva:

N: (Escrevendo) “- ...a... Taís...”

I: “- ...Taís...(pequena pausa) Daí... não! Não, não, não escreve “daí”! É “então”...”

N: (Escrevendo.) “- ...en...en... tão então... tão... tão... tão...”

(H2 - Asermã)

Para compreender o que chamamos de textual-discursivo é preciso recorrer a teorias “clássicas” da Linguística, surgidas a partir de 1960 para tentar dar conta daquilo que excede o limite da palavra e da frase: a Linguística textual e a(s) Teoria(s) do Discurso, notadamente através da Análise do Discurso. Segundo Travaglia (1991), na Linguística Textual, “o texto será entendido como uma unidade lingüística concreta [...] que é tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica” (p. 23). Já a Teoria do discurso é definida como “a teoria da determinação histórica dos processos de significação (p. 24)”.

Há, entre eles, uma relação necessária, já que o discurso se realiza em textos e não há textos sem discurso. Assim, as formulações lingüísticas (construções, sequências, etc.) podem ter valores diferentes de acordo com o funcionamento discursivo. Desta forma, no caso acima apresentado (e o mesmo vale para outros classificados como rasuras de ordem “textual-discursiva”), o uso possível de uma forma ao invés de outra não pode ser separada do quadro escolar que N e I vivem neste momento: se se escreve com maiúscula ou não, se “daí” é mais ligado à oralidade do que à escrita, se “então” é mais adequado a um texto escrito...

c) Questões de ordem semântica e sintática:

O aspecto semântico envolve a discussão sobre o valor que um termo ganha em um contexto específico. No primeiro exemplo apresentado abaixo, a discussão é sobre o termo “solitária” que parece não se enquadrar no sentido que vem sendo construído pelas alunas. Já no segundo, em que I, relendo, observa que em “e ela muito má” falta “alguma coisa”, envolve a relação de um termo da oração com os demais, portanto, um questionamento de ordem sintática.

I: (Escrevendo) “- ...a mãe... a mãe... (flexionando a voz) tava tão solitária...”

N: “- Solitária??”

I: “- Não. Tava... tava... solitária quer dizer sozinha, então não tem nada a ver. (Escrevendo) tava... tava... tão triste que os filhos dela só falavam...”

(H3 - Os três todinhos e a dona sabor)

I: “- Vamos ler tudo prá... prá gente vê o quê que tá acontecendo na história? Eu vou ler prá você. (Lendo) Era uma vez uma mãe muito má. E ela muito má... ééé... e ela era não fica melhor?.. Ela era muito má com sua filha?”

(H5 - A mãe má)

d) Questões sobre a morfologia:

As rasuras envolvendo questões de morfologia - nível da estrutura da língua em que se situam as menores unidades portadoras de significado - aparecem em exemplos como o que segue:

I: “- Mas fala... daí... pediu para mãe má...”

N: “- ...que levá ela prá escola...”

I: “- ...que leve...”

N: “- ...escola que eu tô atrasada.”

I: “- ...que... que levasse né?”

N: “- Ééé... tem que perguntá tudo se é levasse né?... acho que é levasse.”

(H5 - A mãe má)

e) Questões sobre a pontuação e o léxico:

Como se verá, *nestes dados analisados*, encontramos apenas um caso de rasura consagrando-se à questão da pontuação. Por pontuação, entendemos, seguindo Catach, um

Conjunto de signos visuais de organização e de apresentação acompanhando o texto escrito, *interiores* ao texto e *comuns* ao manuscrito e ao impresso. A pontuação compreende várias classes de signos gráficos discretos e formando sistema, completando ou suplementando a informação alfabética (1980, p. 21).

Trata-se do segmento abaixo:

I: “- ...era uma vez uma mãe muito má. Muito... ponto!  
(COLOCANDO UM PONTO FINAL.)”

N: “- ...de interro... de interrogação...”

I: “- ...não!.. Ponto de interrogação é pergunta.”

N: “- Tá.”

(H5 - a mãe má)

No conjunto dos dados analisados, também encontramos uma única ocorrência de rasura visando o léxico, aqui entendido como conjunto das unidades significativas de uma dada língua, num determinado momento da sua história. À medida que os nomes próprios também fazem parte do repertório lexical de cada cultura, optamos por classificar esta rasura como sendo de ordem lexical:

I: “- Chamava...Adri...não Alice. Tá? Quer?.. Alice?..” (N escreve e assente com a cabeça)

N: (ESCREVENDO.) “- Sim”

(H2 - Asermã)

O quadro abaixo mostra que, de um total de 130 rasuras, 119 são orais e 11 são apenas escritas, sem que tenha havido qualquer “apagamento”

oral. Ou seja, em 92% das rasuras, nesta forma de escrita a dois, houve apagamento na oralidade, quer esse apagamento tenha deixado marcas na escrita ou não.



Gráfico 1: Quadro geral de rasuras

Apesar de o processo ser a dois, em alguns momentos, ainda que poucos, uma das alunas voltava-se sobre o já escrito e o rasurava, sem qualquer comentário e também sem qualquer interferência da outra-parceira. Note-se que do total de rasuras oraís (119), 77 ocorreram sem deixar marca escrita e em 42 vezes o escrito foi rasurado. Poderíamos assinalar aí a riqueza deste tipo de prática pedagógica? Sem possibilidades de generalizações, este estudo nos permite afirmar que esta díade produz uma interação efetiva cujo alto número de rasuras oraís seria a prova disso.

O quadro abaixo mostra que a porcentagem das rasuras incidentes sobre aspectos de ordem semântica é muito superior àquelas que se observa nos outros níveis. Assim, elas totalizam 54% contra 22% voltadas à grafia e 13% voltadas à ortografia, por exemplo. É certo que a grafia e a ortografia são frequentemente visadas pelos alunos neste período escolar (1º e 2º anos do ensino fundamental) cujo questionamento vai diminuindo ao longo do processo de escolarização. O que parece justificar, então, uma maior incidência das rasuras de ordem semântica é o fato de estas alunas estarem escrevendo conjuntamente. A presença física do outro parece “ativar” um processo de reflexão sobre a linguagem de forma ainda mais intensa

quando o outro é apenas um leitor “virtual”. Isto porque o sujeito é levado a escrever sob os questionamentos próprios e também sob os do parceiro.

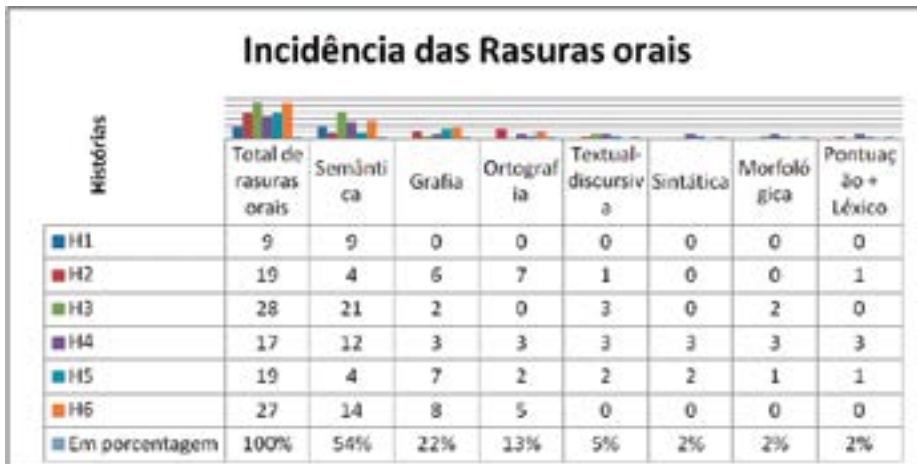


Gráfico 2: Incidência das rasuras orais

Fabre, ao analisar as rasuras nos textos escritos por alunos do Curso Elementar 1 e 2 (respectivamente, 1º e 2º anos do ensino fundamental brasileiro), observou que “a porcentagem das modificações incidentes no grafema é sempre superior àquele que se observa nos outros níveis” (1992, p. 46). Entretanto, vale lembrar que Fabre não tem acesso ao registro oral, já que os alunos escrevem sozinhos.

## 5. O que podemos concluir?

Todo linguísta sabe ou já experimentou a dificuldade de se fazer uma classificação. Assim, rasuras consideradas de ordem gráfica, como a forma de se escrever a palavra “fim”, podem ser, em última análise, também semânticas. É o caso do exemplo abaixo. Neste diálogo, I e N retomam algo que já haviam feito na história “Capitão feio contra ataca” (não analisada neste trabalho), em que N desenha um boneco em torno da letra “i” de “fim” e diz que este será o papai. Na seqüência, faz mais duas vezes a palavra “fim”, uma para ser a mãe e outra para ser o filho, sempre desenhando algo em torno do “i”. No diálogo abaixo, I relembra o que haviam feito nesta história, produzida um mês e meio antes de “Em uma casa na floresta”:

I: “- Lembra do fim pai fim mãe fim... (Riem) faz assim... fim pai... fim mãe... fim filho... vamô fazê isso? Escreve fim bem pequenininho... bem pequenininho...”

N: “- Não. Primeiro grandão [fim].”

I: “- Tá. Faz um grandão. Escreve agora pai. Fim pai. Fim mãe. Daí você fim filho.”

(N escreve “fim pai” e passa a folha para I escrever “fim mãe”. Em seguida, N escreve “fim filho” com letra pequena).

I: “- (Lendo) fim pai fim mãe fim filho.”

N: “- ...e fim médio.”

I: “- Fim médio é a mãe né?”

(H4 - Em uma casa na floresta)

A imagem abaixo é o resultado do diálogo acima:

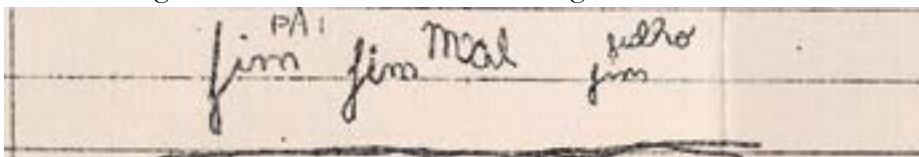


Imagem 2: Texto “Em uma casa na floresta”, escrito por I e N.

O mesmo vale para questionamentos de ordem sintática. O exemplo que segue, ilustrado mais acima, mostra que um problema de ordem sintática, sobre o qual as alunas se debruçam, pode culminar em um problema de ordem semântica. Afinal de contas, se “ela muito má” pode ser recuperado pelo contexto, também pode causar um estranhamento à primeira leitura:

I: “- Vamos ler tudo prá... prá gente vê o quê que tá acontecendo na história? Eu vou ler prá você. (Lendo) Era uma vez uma mãe muito má. E ela muito má... ééé... e ela era não fica melhor?..

Ela era muito má com sua filha?”

(H5 - A mãe má)

À parte esses problemas *permanentes* de classificação, gostaríamos de comentar sobre a interação, a qual pode ser pensada de dois pontos de vista: o ponto de vista pedagógico e o do pesquisador.

Pode-se argumentar que, do ponto de vista pedagógico, o trabalho

em duplas traz algumas vantagens. Com relação à escrita em duplas, Leal e Luz (2001) defendem a idéia de que “o trabalho em pares pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões a tomar, pois idéias conflitantes desautomatizam a tarefa da escrita” (p. 27). O objetivo do trabalho é investigar as formas como as crianças se organizam em tal tipo de atividade e se existem alguns tipos de pareamento mais vantajosos que outros no processo de construção da competência textual. Isto é, se a escrita entre pares (criança-criança) do mesmo nível é, também, estruturante na construção do conhecimento como já foi observado na interação entre criança-adulto ou entre crianças com graus de desenvolvimento diferentes. Esta abordagem toma como base, evidentemente, a Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky.

As autoras perguntam-se, então, sobre o papel da interação simétrica e concluem que tanto as interações criança-criança (simétricas), como as interações adulto-criança (assimétricas) são importantes para que ocorram progressos expressivos na construção cognitiva.

Por outro lado, há, certamente, entre algumas díades<sup>9</sup>, uma tensão permanente no trabalho de escrita a dois. Geralmente, nestas díades, observam-se poucos retornos sobre o já escrito, o processo de escritura aparece aí como quase linear e, apesar da presença do parceiro, a escrita aproxima-se de uma escritura solitária.

Já do ponto de vista do pesquisador, o trabalho com díades proporciona, como já comentamos anteriormente, um acesso diferenciado ao dado. Entretanto, devemos considerar que um tema retido da conversa de outros colegas na classe, um desenho entrevisto na mesa do vizinho, uma observação de um adulto, todos estes elementos devem ser incluídos na análise do texto. Como observou Pouder (1992), há fenômenos de

---

<sup>9</sup> Para avançarmos nesta discussão precisaríamos fazer um estudo comparativo entre díades pertencentes a escolas privadas e meios letrados e díades pertencentes a escolas públicas com ausência de situações de letramento. Dados de díades pertencentes a escolas públicas da cidade de Maceió-AL e analisados em outros trabalhos apontam para duas direções: há tanto interações positivas, muito semelhantes às que acontecem entre N e I, ricas em reformulações, quanto interações “negativas”, isto é, em que ocorrem até mesmo insultos, manifestações de vontade de escrever sozinho por alguma das partes, textos escritos “de um só golpe”, com total ausência de reformulações. Neste sentido, são tantas as variáveis que chegamos mesmo a colocar em dúvida se um trabalho como esse seria frutífero. Dentre elas, destacamos: grau de envolvimento com um parceiro determinado, díades formadas por menino-menina *versus* menina-menina ou menino-menino, a forma como o professor significa (ou não) a produção do texto em sala de aula, etc.



porosidade entre as discussões adjacentes às díades e as discussões internas; neste sentido não se pode reduzir tudo a fenômenos de continuidade dialógica, há uma parte ativa tomada pelos contextos lingüísticos e extralingüísticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOTHELOZ, Denis. Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle. In : *Le processus rédactionnel – écrire à plusieurs voix*. Paris : Harmattan, 2001.

CALIL, Eduardo ; FELIPETO, Cristina. Quand la rature (se) trompe: une analyse de l'activité métalinguistique. In : *Langage et Société*, Paris, v. 117, p. 63-88, 2006.

CALIL, Eduardo. Processus de création et ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières. In : *Langage & Société n. 103*, p. 31-56. Paris : Maison des Sciences de L'homme, 2003.

CATACH, Nina. *La ponctuation*. In : *Langue française*, v. 45, Numéro 1, p. 16 – 27, 1980.

CATACH, Nina. *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

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

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da Trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FABRE, Claudine. Pour délier l'écriture : lire les ratures « pas à pas ». In : *Texte en main 10/11 – Lis tes ratures*. Grenoble : Centre National des Lettres, Ville de Grenoble, 1992.

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

FELIPETO, Cristina. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (UNICAMP), v. 50, p. 91-101, 2008.

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

GRÉSILLON, Almuth. *Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

GRÉSILLON, Almuth. *La critique génétique, aujourd'hui et demain*. Disponível em : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=14174>, 2006. Acessado em: 03.02.2010.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patricia Santos. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, p. 27-46, 2001.

NOAILLY, Michèle. La reformulation dans le dialogue: le modèle de Marivaux. In: *La reformulation: marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

PASSOT, Frédérique. I mean, marqueur de reformulation en anglais oral? In: *La reformulation: marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

POUDER, Marie-Christine. Produire un récit à deux sur ordinateur : entre programmation de l'écriture et accident-du dialogue. In : *CALaP*, n° 9, p. 49-72, 1992.

ROULET, E. Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. In : *Cahiers de linguistique française*, n° 8, p. 111-140, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 330 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991.