

Ocorrência de rasuras orais e atividades metalinguísticas em processos de escritura a dois*

Occurrence of Oral Erasures and Metalinguistic Activities in two-way writing processes

Karolynne Kaya Maria Amorim Moura  

karol_kaya@hotmail.com

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Eduardo Calil  

calil@cedu.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei  

kariny.louizy@gmail.com

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Resumo

Considerando que os recentes estudos na área da aprendizagem da língua escrita indicam a importância da compreensão metalinguística no desenvolvimento das competências em leitura e em escrita, associado às práticas de ensino e aprendizagem da língua materna efetuadas na escola, este estudo tem por objetivo analisar as ocorrências de rasuras orais e atividades metalinguísticas efetivadas por alunos recém-alfabetizados durante tarefas de produção textual em colaboração. Vinculados aos estudos da Genética Textual, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, considerou-se como unidade de análise o diálogo entre uma dupla de alunas recém-alfabetizadas ao escreverem um mesmo texto. Para isso, o percurso metodológico teve por base os registros audiovisuais da diáde em processo de escritura, bem como o manuscrito escolar resultante dessa construção, preservando toda a ambientação da sala de aula. As produções de rasuras orais associadas às atividades metalinguísticas realizadas pelas crianças apontam, além dos conhecimentos já firmados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como resultados iniciais, os conhecimentos que estão sendo solidificados nesse processo de ensino de língua materna.

Palavras-chave

Rasuras orais. Atividade metalinguística. Manuscrito escolar. Escrita colaborativa.


* Estudo financiado foi financiado pelo Conselho Nacional para Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq, processo 304050/2015-6), pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, processo 60030479/2016) e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, UIDB/00194/2020).

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 09/08/2022

Aprovação do trabalho: 28/02/2023

Publicação do trabalho: 07/04/2023

 10.46230/2674-8266-15-6760

COMO CITAR

MOURA, Karolynne Kaya Maria Amorim; CALIL, Eduardo; VANDERLEI, Kariny Louizy Amorim da Rocha. Ocorrência de rasuras orais e atividades metalinguísticas em processos de escritura a dois. **Revista Linguagem em Foco**, v.15, n.1, 2023. p. 75-91. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6760>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Abstract

Considering that recent studies in the field of written language learning indicate the importance of metalinguistic comprehension in the development of reading and writing skills, associated with the teaching and learning practices of the mother tongue carried out at school, this study aims to analyze the occurrences of oral erasures and metalinguistic activities carried out by newly literate students during collaborative text production tasks. Linked to the studies of Textual Genetics, from a linguistic-enunciative approach, the dialogue between a pair of newly literate students when writing the same text was considered as a unit of analysis. For this, the methodological path was based on the audiovisual records of the dyad in the writing process, as well as the school manuscript resulting from this construction, preserving the entire atmosphere of the classroom. The productions of oral erasures associated with the metalinguistic activities performed by the children point out, in addition to the knowledge already established by the students in the teaching-learning process, as initial results, the knowledge that is being solidified in this process of teaching the mother tongue.

Keywords

Oral erasures. Metalinguistic activity. School manuscript. Collaborative writing.

Introdução

Estudos recentes sobre investigação da escrita da criança em sala de aula têm considerado esse processo um caminho particular em que a criança reconstrói a história de sua relação com a linguagem, ao mesmo tempo em que passa a refletir sobre sua própria linguagem.

Apesar da discussão acerca dos processos e procedimentos que sedimentam o ensino da escrita ter atraído olhares e a atenção de estudos nos mais diversos âmbitos de pesquisa, dentre eles a Linguística, a Psicologia Cognitiva e também a Educação da Linguagem, em busca de respostas e explicitações que possam questionar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ainda há muitas inquietações que surgem no contexto contemporâneo. Essas inquietações, em nosso caso, surgem com o interesse de identificar e compreender o que pensam as crianças enquanto produzem seus textos escritos.

Visto isso, situado no campo da Genética Textual, em que desde o início da década de 70 residiu interesse pela criação literária francesa, a exemplo de Victor Hugo e Gustave Flaubert, baseada nos elementos linguísticos (rascunhos e manuscritos), fixamos nossa investigação na compreensão do percurso genético do manuscrito escolar produzido em contexto de sala de aula por escreventes novatos, conforme propôs Calil (1998), em seu estudo inaugural.

Nessas nossas buscas, dedicamos o olhar para o rascunho¹ produzido em sala de aula durante práticas de textualização, em que alunos dialogam e escrevem juntos, uma história inventada. Ao combinarem e decidirem o que será escrito na fo-

1 Nos trabalhos produzidos pelos pesquisadores do LAME/UFAL, adota-se a terminologia “manuscrito escolar” para designar peças textuais que são produzidas em sala de aula a partir de propostas e orientações didáticas.

Iha de papel, vários estudos como Calil (2016, 2017, 2018), Calil e Felipeto (2008, 2014) e Felipeto (2013) têm indicado as atividades metalinguísticas que esses escreventes novatos realizam. Essas atividades se caracterizam por retornos sobre manuscrito escolar em curso, muitas vezes marcados por rasuras sobre a folha de papel. Nesta instância, recorreremos a Fabre (1986, 2004), precursora em estudos que visam o tratamento de recursos gráficos da rasura na escrita de alunos em ambiente escolar, para destacar as operações de rasura, associadas a ações de apagamento, acréscimo, substituição ou deslocamento efetuadas no interior do texto.

Em seus estudos, Fabre (1990) evidencia que mesmo em manuscritos de alunos que estão começando sua trajetória com a escrita – alunos recém alfabetizados (entre 6 e 9 anos de idade) – encontra-se uma grande quantidade de rasuras, sinalizando a ocorrência de operações metalinguísticas em diferentes níveis linguísticos. Essas rasuras “indicam o caráter processual e recursivo das operações metalinguísticas no texto em construção” (CALIL, 2016, p. 532). Entretanto, embora tais operações ocorram durante o processo da escritura, na maioria dos trabalhos que analisam sua incidência nas produções escolares dos alunos, as compreensões cognitivas ficam circunscritas nas marcas deixadas na folha de papel, entregues ao pesquisador. Desse modo, apesar de ser legítimo supor qual tenha sido a reflexão metalinguística que levou o aluno a rasurar, não se sabe, efetivamente, o que o levou a rasurar uma letra, uma palavra ou um título.

Quanto à organização do texto, nosso trabalho está estruturado em quatro seções. A primeira é dedicada à rasura com base em Biasi (2010) e Grésillon (2002). Na segunda seção nos detivemos à associação da Rasura Oral com a atividade metalinguística, conforme Calil (2004, 2008, 2012, 2013, 2016, 2017), Calil e Felipeto (2012), bem como o entendimento metalinguístico a partir de Camps *et al.* (2000), Myhiil e Jones (2015), Myhiil, Jones e Wilson (2015, 2016) e Gombert (1992). Por fim, na quarta seção, dedicamos a nossa atenção ao aporte metodológico proposto pelo Sistema Ramos² (SR) (CALIL, 2020), consideramos a ocorrência de atividades metalinguísticas decorrentes das rasuras orais³ durante processos de escritura em ato, resgatando o exato momento, as circunstâncias e os contextos em que tais atividades são desencadeadas no decorrer destes processos pelos alunos.

2 Desenvolvido pelos pesquisadores do LAME e alinhado aos pressupostos da Genética Textual, este Sistema permite o registro do manuscrito escolar em construção preservando, ao mesmo tempo, as características da dinâmica interacional própria de uma sala de aula (contexto ecológico e didático) e o que é combinado entre alunos e linearizado na folha de papel. Através da sincronização de diferentes mídias (visual, sonora e escrita), o SR oferece ao pesquisador múltiplas informações sobre o modo de pensar de escreventes recém-alfabetizados quando estão produzindo um texto juntos.

3 Como iremos expor adiante, as ocorrências de “rasuras orais” estão relacionadas as operações recursivas sobre o manuscrito em curso que não deixam marcas gráficas na folha de papel.

1 Enquadramento teórico-metodológico

Nos estudos produzidos no âmbito do Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME), a partir do registro fílmico do manuscrito em curso, respeitando-se as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula, elegemos a escritura colaborativa (escrever a dois um único texto) como procedimento didático-metodológico para se ter acesso ao que os alunos falam enquanto escrevem. Como aponta Gutiérrez (2008, p. 523):

A vantagem metodológica das tarefas colaborativas é que elas facilitam o acesso a processos que de outro modo poderiam permanecer ocultos [...]; processos que ocorrem no plano mental quando uma tarefa é realizada individualmente são refletidos e, ao mesmo tempo, instigados pelo diálogo que surge como resultado de tarefas colaborativas [...].

Ademais, situamos nosso estudo nas concepções de rasura oral proposta por CALIL (2004) e, assim, com o apoio de recursos audiovisuais, registramos a interação entre os alunos de uma díade e, a partir do diálogo que estabelecem, em relação direta com o manuscrito produzido, o Texto Dialogal; conjuntamente, buscamos identificar um fenômeno coenunciativo caracterizado pelas atividades metalinguísticas associadas às rasuras orais e escritas (CALIL, 2017).

2 A Rasura

Classificada por Biasi (2010, p. 71) como um complexo componente de escritura, a rasura tem sua definição relacionada ao exame de numerosas características. Pois, para identificar claramente uma rasura, não basta precisar sua identidade, ou função, ou tipo de traçado; uma vez que rasuras semelhantes podem ter significados e *status* diferentes de acordo com sua extensão (rasura de uma palavra ou uma frase) e fase da gênese (rascunho ou prova corrigida).

As rasuras, apesar de terem seus sentidos dependentes de diferentes fatores e responderem a várias funções, têm uma coisa em comum: servem para corrigir o já escrito. Sobre isso, Biasi (2010, p. 73) nos lembra que “A rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão)”.

Os manuscritos demonstram outras três funções importantes da rasura: a) rasura de utilização ou de gestão (para registrar o fato de que um segmento

foi objeto de exploração ou reescrita); b) rasura de transferência ou deslocamento (para marcar o ato de deslocar um segmento escrito no intuito de deslocá-lo de seu lugar primitivo para inseri-lo em outra parte do manuscrito); c) rasura de suspensão, dilatória ou provisional (quando o autor utiliza uma forma particular de codificação para delimitar o espaço de uma futura rasura, marcando um segmento que poderá ser anulado ou modificado). Com isso, do ponto de vista funcional, podemos afirmar que a rasura se apresenta como um instrumento de cinco mecanismos distintos (substituição, supressão, transferência, gestão, suspensão) (BIASI, 2010), em um dispositivo técnico em que dois deles (substituir, eliminar) se constituem como gestos de escritura fundamentais, enquanto as outras três são formas mais raras (transferir, gerir, suspender).

Grésillon (2002), por sua vez, entende a rasura como um paradoxo, em que é simultaneamente perda e ganho, pois ao mesmo tempo em que anula o que foi escrito, acrescenta vestígios escritos ao papel. A autora ainda adiciona que “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” (GRÉ-SILLON, 2002. p. 97). Isso propaga a importância singular da rasura para a crítica genética, principalmente ao colocar em evidência o processo de escritura. Para a autora, a rasura pode se apresentar de três maneiras: a) imediatamente visível, quando permite ao leitor vislumbrar ou restituir o que foi omitido por um traço; b) marcada por um borrão, torna impossível reconstituir o que estava escrito inicialmente; c) desprovida de qualquer traço ou marca material, pois permite o acesso ao que foi suprimido, substituído, deslocado ou adicionado, após a análise da reescrita ou de sucessivas versões do mesmo texto. Enquanto esta última se mostra como reescrituras que não adicionam marcas gráficas ao papel, as duas primeiras apresentam-se aos objetivos de deslocar e suprimir. Por isso, as rasuras nos mostram as irregularidades do processo de escrita e como o escrevente age em relação aos desafios impostos pela escritura.

Seguindo essa direção, voltamos o olhar para os textos produzidos em sala de aula para documentar o processo de escrita dos alunos, dando origem a essa perspectiva da crítica genética dedicada a estudar os manuscritos escolares. Por isso, ganham relevo as rasuras orais por possibilitarem a nossa percepção destas em associação às atividades metalinguísticas.

3 Rasura oral e atividade metalinguística

Destacamos a rasura oral como um importante fenômeno coenunciativo motivado em processos de escritura quando escreventes de um mesmo texto identificam um Objeto Textual (OT) e a partir daí passam a produzir comentários acerca daquele objeto reconhecido. Falando teoricamente, tal fenômeno foi apontado pela primeira vez por Calil (2004) em seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Recentemente, outras análises derivaram desse estudo inicial, a exemplo de Calil (2012, 2013, 2016, 2017), Calil e Felipeto (2012), Calil e Myhill (2020).

Na obra de Calil (2004) são ressaltadas as relações constituídas entre o escrevente (autor do texto escrito) e o contexto escolar. O contorno feito sobre este objeto de estudo se deu sobre a narrativa ficcional e a criança que está começando a escrever alfabeticamente suas primeiras histórias. Mais tarde, Calil (2008) retoma os estudos sobre a rasura oral para relacioná-los com o conceito de reformulação oral; nesse trabalho, o autor, ao analisar um poema produzido por uma díade de crianças, identifica a relação entre as rasuras orais recorrentes no texto dialogal do processo com os conceitos de autonomia e modalização (tratando-se no nível de enunciação) propostos por Authier-Revuz (2003), ou seja, o desdobramento de um dizer que se revela em uma representação desse dizer, a exemplo de comentários das crianças observadas durante a produção escrita (“Eu acho.. “acho”...), apontando uma reflexão de X.

Segundo o autor, as rasuras orais apontam para as não coincidências do dizer, uma vez que a subjetividade e as singularidades dos sujeitos que interagem e escrevem juntos um mesmo texto, emergem no processo de escritura em ato. É nesse sentido que falamos em “rasura oral”. Segundo Calil (2016, 2017), a rasura oral, identificada na associação entre o manuscrito em curso e o manuscrito final, caracteriza-se por preservar a fala espontânea e compartilhada das crianças no processo de escritura, indicando com isso a maneira imprevisível como ocorrem os fluxos dialogais, os quais provocam alterações ou mudanças do que já foi dito ou escrito. Assim, são os registros de rasuras orais que mapeiam a gênese do processo de escritura a dois. Já a “rasura escrita”, por sua vez, indica todo retorno ao que já foi escrito, em sua essência, deixando marcas gráficas sobre a folha de papel e resultando em mudanças que envolvem substituição, deslocamento, adição ou apagamento de algo no texto. Neste trabalho, a vantagem de preservarmos essa diferença entre as duas formas de manifestação da rasura (oral ou

escrita) está no poder de fortalecermos as ocorrências de atividades metalinguísticas, tanto aquelas registradas através do filme sincronizado pelo SR – que oferece, de modo sincrônico, o acesso simultâneo ao diálogo entre os alunos e ao que está sendo inscrito e linearizado durante o manuscrito em curso – , quanto aquelas indicadas pelo que foi graficamente rasurado no produto final.

Sendo assim, destaca-se a relação desses comentários verbalizados pelos alunos com a atividade metalinguística que é revelada a cada tentativa oral da criança de convencer, explicar ou justificar ao colega por que alterar, adicionar ou retirar determinado objeto textual no manuscrito em construção.

Sobre as atividades metalinguísticas, com o advento de diversos ramos do saber, muitos estudos foram constituídos sobre a aprendizagem da linguagem com foco nas capacidades cognitivas e nos fatores que impulsionam o desenvolvimento do aprendiz. No entanto, foi na década de 70 que surgiu a categoria de estudo que investiga as disposições cognitivas envolvidas com a memória, as compreensões e o processo de escrita.

Nesse percurso teórico, a atividade metalinguística diz respeito ao controle e análise da atividade de uso da língua (CAMPS *et al.*, 2000), a uma tomada da linguagem como objeto de reflexão. As tarefas de escrita exigem do escrevente essa habilidade, que evidencia a recursividade do processo de escritura. Myhill, Jones e Wilson (2016, p. 28) advogam a necessidade de reforçar o ensino explícito de categorias linguísticas (conteúdo gramatical) no ensino da língua na escola, pois, desenvolver compreensão metalinguística, para as autoras, significa “estar apto a pensar gramaticalmente sobre escolhas linguísticas na escrita”.

Myhill e Jones (2015), baseando-se tanto em perspectivas teóricas na literatura como na tentativa de adotar uma conceitualização teórica interdisciplinar, considera o entendimento metalinguístico como “o explícito trazer à consciência uma atenção para a linguagem como um artefato, e o monitoramento consciente e manipulação da linguagem para criar significados desejados firmados em entendimentos socialmente compartilhados”⁴ (MYHILL; JONES, 2015, p. 250).

Ao escreverem um texto juntos, através do diálogo que se estabelece, os alunos realizam reflexões e negociações acerca do que deve ser inscrito na folha de papel. Nesse processo,

4 Tradução nossa de “*Our own definition, drawing both on theoretical perspectives in the literature and on data analysis from our own projects attempts to adopt an interdisciplinary theoretical frame by considering metalinguistic understanding as ‘the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded insocially shared understandings’* (Myhill, 2012. p. 250).

a retomada de um termo enunciado anteriormente indica o reconhecimento de sua importância para o manuscrito em curso e o que diz o escrevente explicita o que ele sabe e pensa sobre esse termo e, principalmente, sugere a relação que o escrevente faz sobre sua pertinência (ou não) para o que está sendo escrito. A inter-relação entre estes aspectos caracteriza-se como “pontos de tensão” [...] no processo de escritura a dois. Analisar suas ocorrências pode explicitar o que o escrevente pensou ao fazer uma rasura [...] (CALIL, 2016, p. 535).

Significa dizer que quando este aluno, em processo de escritura, comenta sobre o elemento linguístico reconhecido, ele tem a oportunidade de gerar reflexões acerca da língua em decorrência do ponto de tensão que foi estabelecido durante a escritura em ato.

4 Desenho metodológico

Os dados analisados neste estudo, antes de tudo, foram aprovados pelo comitê de ética, conforme legitima o parecer de nº 2.814.837. Além disso, tais dados foram obtidos por meio de uma proposta metodológica articulada ao campo da Genética Textual e à linha de pesquisas do LAME, sendo viabilizados através dos recursos do Sistema Ramos. Nesse contexto, de um *corpus*⁵ composto por 12 processos de escritura, de duas duplas de alunos portugueses (D3, formada por N. e B.; D5, formada por C. e J.), selecionamos dois episódios de um processo (1º processo) de apenas uma dupla (D3), para subsidiar nossa análise linguístico-enunciativa, de cunho qualitativo.

A coleta dos dados foi realizada em 2015 e corresponde a processos de escritura realizados no mesmo dia, na mesma escola – Escola E, na cidade portuguesa de Aveiro – e sob as mesmas condições em sala de aula, a partir de uma proposta de produção de uma história inventada apresentada inicialmente pela professora. A tarefa de produção considerou que cada dupla⁶ era orientada a combinar sua história (em primeiro momento); em seguida, a díade recebia das mãos da professora a caneta e a folha de papel para que pudessem grafar a história.

As crianças da díade constituem-se de alunos de uma turma do 2º ano do ensino fundamental português da referida escola – N. e B., C. e J., todas pertencentes a mesma turma, onde estabelecem vínculos de proximidade e têm idades aproximadas entre 6 e 8 anos. Todos os registros audiovisuais (gravações em vídeo do processo de escritura e dos movimentos da caneta no papel, áudios dos diálogos

5 Os dados utilizados neste estudo pertencem ao banco de dados do LAME.

6 Todos os alunos da turma, divididos em díades, participaram desta e de outras propostas de produção realizadas na Escola em parceria com a equipe de pesquisadores do LAME.

das alunas no processo e outros registros⁷) e o manuscrito produzido neste processo foram posteriormente transcritos pelos pesquisadores do LAME, catalogados e arquivados no dossiê deste mesmo Laboratório.

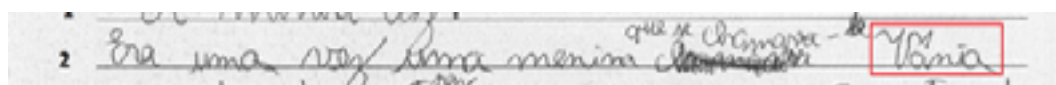
A partir da análise do Texto Dialogal (TD), em inter-relação com o manuscrito em curso, os reconhecimentos dos Objetos Textuais⁸ pelos alunos foram percebidos –, os quais atuavam como elementos desencadeadores de rasuras e relacionavam-se às atividades metalinguísticas enunciados pelos alunos. Contudo, a título deste trabalho, destacamos as rasuras orais seguidas de comentários em associação com as reflexões metalinguísticas.

5 Resultado

A partir da identificação dos OT reconhecidos pelos alunos, observamos as ocorrências de rasuras orais que se instalaram durante os processos de escrita em ato para investigar a associação delas com a atividade metalinguística. Para tanto, destacamos dois episódios que ilustram como se revelam essas atividades a partir dos comentários dos alunos nos textos dialogais descritos.

No primeiro episódio de escrita destacado, N. e B. reconhecem o OT aos 00:05 minutos e 40 segundos, logo quando as alunas começaram a escrever a história e a escolher o nome da personagem que faria parte do enredo. Em nosso manuscrito codificado (processo 001_D3), o reconhecimento desse OT está na linha 2, e foi o 9º OT identificado pelas alunas. O TD abaixo transcreve os momentos que em esse OT foi discutido.

Figura 1: Linha 2 do manuscrito escolar “A minha paz”.



(transcrição) Linha 2: *Era uma vez uma menina que se chamava – se Vânia*

7 O Sistema Ramos prevê também uma gravação em vídeo, com foco panorâmico aberto, de todo o contexto da sala de aula, além de gravações em áudio das falas da professora ao acompanhar os alunos durante os processos de escrita.

8 Objeto Textual: “Todo elemento gráfico, linguístico ou discursivo diretamente relacionado ao texto em curso e reconhecido pelo escrevente como um elemento passível de ser acrescentado ou alterado” (CALIL, 2016, p. 535).

133. B*.: (falando baixinho) *Uuumaaa... meniinaaa...* [uma].
134. N.: *que se chamava Vânia...* (olhando para a folha, mas ainda com o dedo levantado esperando a professora se aproximar)
135. B*.: *Não. Eu não concordo.* (olha para a colega negando a sugestão dela)
136. N.: *Não pode ser nenhum nome daqui* (olhando para a folha)
137. B*.: (Olhando para N., gesticulando com a mão esquerda e falando com a colega) *Eu não vou pôr nenhum nome daqui.*
138. N.: (olhando para a sala e gesticulando com o dedo indicador em movimentos circulares enquanto B. escreve) *Não pode ser nenhum nome da sala!*
- [...] (O OT LEX reconhecendo o nome da personagem continua sendo discutido alguns segundos depois)
153. B*.: (rasurando) [se] se chamava... (N. puxa a folha e B. puxa de volta) *Eu escolho o nome...* (falando para N.)
154. N.: *Não pode ser daqui.* (gesticulando com o dedo indicador em movimentos circulares referindo-se que o nome não pode ser de alguém da turma).
155. B*.: *Eu não vou pôr daqui da turma.* (respondendo à N.)
156. N.: *Olha... Flávia. Não sei. Flávia.* (sugere o nome olhando para B.)
157. B*.: *AAAhiii credo!* (espantada e recusando a sugestão de N.)
158. N.: *Não sei... B... Não sei...* (falando com irritação para B. sobre a escolha do nome da personagem, mas ainda sugere o próprio nome da colega). *B.!*
159. B*.: *Não.* (recusando as sugestões de nomes de N.)
159. N.: *Pode botar teu nome.* (explicando que B. poderia escolher o seu próprio nome para ser o da personagem)
160. B*.: *Vânia... Pode ser?* (pergunta olhando para N.)
161. N.: *Vai.* (SI) (concordando com a sugestão de B., que inicia a escrita do nome "Vania")

Nesse episódio, um primeiro ponto a salientar em relação ao nome do personagem "Vânia", destacado na figura acima, no final da segunda linha, é a ausência de marca de rasura escrita. Isso levaria qualquer leitor desse manuscrito escolar a supor que as alunas não tiveram qualquer dificuldade para a escolha desse nome ou que nesse ponto do manuscrito em curso não ocorreu qualquer atividade metalinguística. Contudo, o texto-dialogal estabelecido durante esse momento do processo escritural indica outro caminho surpreendente.

O turno 133 marca o início da discussão sobre o nome da personagem, quando B. (escrevente) começa a escrever "uma menina". Sua parceira completa a enunciação de B. antecipando o nome da personagem: "que se chamava Vâ-

nia”. Imediatamente, B. elege esse nome ao estatuto de objeto textual reconhecido, ao fazer um comentário simples de caráter interpessoal: “eu não concordo.” Nesse momento, sua enunciação não traz nenhum argumento que possa justificar porque não concorda. Além disso, “concordar” ou “não concordar” com algo a ser grafado e linearizado não expressa propriamente um argumento linguístico. O valor argumentativo é de ordem subjetiva, expressando um “juízo de julgamento” baseado em um ponto de vista pessoal, sem indicar um critério valorativo de ordem linguística ou textual.

Porém, essa avaliação pessoal interrompe e suspende a linearização e o fluxo narrativo, gerando aí um “ponto de tensão” (CALIL, 2017). Nesse caso, a tensão está relacionada a um problema lexical a ser resolvido para que possam continuar a escrever a história. Esse ponto de tensão abre a possibilidade de outro elemento linguístico entrar na posição de “Vânia”, alterando a palavra que poderia ter sido escrita e, conseqüentemente, indicando outros caminhos do processo de criação textual.

É justamente em resposta a esse comentário simples, feito por B, que surge o primeiro comentário desdobrado lexical desse episódio. Em sua réplica “Não pode ser nenhum nome daqui” (turno 136), N justifica porque podem escrever “Vânia”. Ou seja, já que “Vânia” não é nome de nenhuma de suas colegas da turma, então se pode escrevê-lo nessa história inventada. Isso indica que a atividade metalinguística efetivada pela aluna, envolvendo um problema lexical, restringe as possibilidades de nomeação de personagens: não se pode escolher qualquer nome para fazer parte da história inventada e também não se pode dar o nome de alguém da turma, mas se pode dar o nome de alguém conhecido ou de uma amiga de outra turma.

B., no turno 137, traz um novo comentário, desta vez desdobrado. Nessa nova enunciação, ela apresenta dois argumentos para não escrever “Vânia”. Em um primeiro momento, ela “se aproveita” do fato de estar com a caneta na mão, responsável por escrever a história, dizendo “eu não vou pôr...”. Se ela tivesse terminado sua enunciação no final dessa frase, poderíamos tratar seu comentário como um “comentário simples interpessoal”. Entretanto, ao justificar “porque não vai pôr”, ela desdobra seu comentário, explicitando o que não vai pôr: “... nenhum nome daqui (sala de aula)”. Desse modo, sua enunciação termina por apresentar um comentário desdobrado lexical. Ao justificar desse modo, ela verbaliza uma interdição: não vai escrever “Vânia” porque não pode ser um nome da sala de aula. **N. reitera e concorda** com a parceira, no turno 138, ao **reafirmar que “Não pode ser nenhum nome da sala!”**; mas, a discussão sobre a escolha do

nome do personagem continua.

No turno 153, B. faz mais um comentário interpessoal em relação a esse objeto textual (nome do personagem), dizendo de modo quase imperativo: Eu escolho o nome... **N. relembra o argumento lexical anterior, que impede a entrada de um nome de um aluno da turma. B.,** no turno 155, retoma o argumento da autoridade, já que é ela quem está com a caneta na mão: “eu não vou pôr”. E novamente diz que “não pode” ser um nome da sala de aula.

N., considerando o critério “não pode ser nenhum nome da turma”, sugere “Flávia”, que B. rebate com um outro comentário simples interpessoal, expressando novo juízo de julgamento: “Aaaiii Credo!”. Com isso, N. insiste em mais uma tentativa: “Bruna”. E, por fim, suspendendo a restrição antes apresentada, sugerindo o próprio nome da parceira (“Beatriz”): “pode botar teu nome.”

Sem apresentar outra sugestão de nome para a personagem e diante da interdição de se escrever o nome de alguém da sala de aula, no turno 161 B. acaba por concordar com o nome “Vânia”, perguntando se a colega concorda. N., por último, concorda encerrando a discussão sobre esse objeto textual, prevalecendo, assim, o primeiro nome sugerido por ela, mas decidido por B.

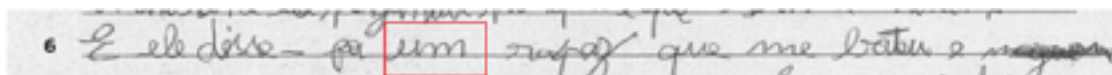
Como vemos, o nome da personagem “Vânia”, que está linearizado no manuscrito escolar da história “A minha paz” sem qualquer rasura, não foi escrito sem tensão. Sua escolha promoveu uma atividade metalinguística que não deixou marcas na folha de papel, como seria o caso se tivesse sido escrito “Vânia”, depois rasurado e substituído por “Flávia”, por “Bruna” e depois por “Beatriz”. A verbalização dessa atividade metalinguística mostrou de modo mais evidente o que as alunas pensam quando escolhem um nome de personagem. Um dos critérios de escolha seria justamente o que ficou indicando pelos comentários desdobrados enunciados. Esses comentários, de caráter lexical, trouxeram um mesmo argumento: não se pode dar o nome de alunos de nossa sala de aula. A questão que não conseguimos responder é: Por que as alunas se impõem essa restrição?

Todavia, mesmo que não haja elementos para respondermos a isso, podemos evidenciar a emergência desse ponto de tensão no processo escritural. Essa tensão se caracteriza pelo reconhecimento de um objeto textual (nome do personagem) e pelos comentários a ele relacionados, sem que tal atividade metalinguística, caracterizada pelos comentários, deixasse qualquer indício de recursividade e reflexão sobre a folha de papel. É esse fenômeno dialogal, próprio da escritura colaborativa a dois, que caracterizamos como uma “rasura oral co-

mentada”.

Alinhado ao primeiro caso, selecionamos mais um episódio do Texto Dialógico para apresentar outra ocorrência de Rasura Oral Comentada associada à atividade metalinguística durante o processo de escritura em ato. No segundo episódio, a aluna B. acabou de escrever “- foi” (linha 6), parte inicial da fala do personagem, quando N. diz “um rapaz” apontando o porquê de “nós não sabemos qual o rapaz tratar-se”, enunciando um comentário desdobrado para justificar a rasura oral sobre a artigo definido “O”. Esse reconhecimento ocorreu aos 00:17 minutos e 9 segundos (do processo 001_D3). Vejamos:

Figura 2: Linha 6 do manuscrito escolar “A minha paz”.



(Transcrição) Linha 6: *E ele disse foi um rapaz que me bateu e (rasura)*

289. 289. N.: disse... (avaliando a palavra) (olhando para a folha) *foi...* (aproximando-se do microfone) *foi um rapaz...* (continuando a história)
290. B.*: (olhando atentamente para N., pergunta dando ênfase ao artigo “o”) [- foi] *foi O rapaz?*
291. N.: (respondendo com o olhar atento para B. e dando ênfase ao termo “um”) *foi UM rapaz. Nós não sabemos qual rapaz foi.*
292. B.*: (olhando para o texto, repete o que acabara de ser respondido por Nicole) *Foi um rapaz*
293. N.: (SI) (intensificando o termo) *...foi UM rapaz...* (observando o texto e falando) *foi...*

No turno 289, N. dita o trecho “foi um rapaz” para a continuação da história; no entanto, B. reformula a sugestão de N. perguntando “foi O rapaz?”, no turno 290. Ao expressar sua dúvida (se escreve “o rapaz” ao invés de “um rapaz”), B. reconhece um objeto textual. Esse reconhecimento caracteriza-se por um retorno enunciativo oral sobre o que foi dito para ser escrito. Ao substituir o artigo indefinido pelo artigo definido, ela coloca em discussão essas duas possibilidades, ainda que a escola não tenha, provavelmente, eleito essa classe gramatical como conteúdo de ensino. A resposta de N. (turno 291) surpreende por trazer uma preciosa atividade metalinguística; em resposta à pergunta de B., N. não apenas reafirma ou repete “um rapaz”, mas ela explica por que tem que ser escrito “um” e não “o” rapaz: “nós não sabemos qual rapaz foi.”. Esse argumento, presente em

seu comentário desdobrado, explica e expressa o reconhecimento de um problema de coesão textual. Ainda que a aluna desse 2º ano do Ensino Fundamental não conheça ou não use os termos gramaticais técnicos (artigo definido masculino e artigo indefinido masculino), há um conhecimento implícito de sua função linguística no manuscrito em curso.

Nesse caso, apesar do manuscrito escolar não indicar, houve uma rasura oral comentada, caracterizada pela concorrência entre o sintagma nominal “um rapaz” e “o rapaz”, acompanhada de uma atividade metalinguística de ordem textual, relacionada à unidade de sentido. Esse é um aspecto importante que parece sugerir a necessidade do conhecimento gramatical para a qualidade da produção textual.

Conclusão

A partir dos episódios analisados, destacamos a importância do Sistema Ramos para a detecção das atividades metalinguísticas relacionadas às rasuras orais comentadas. Ressaltamos que o caráter coenunciativo desse fenômeno favorece o mapeamento da gênese textual, assim como o acesso ao modo de pensar dos escreventes novatos durante a manuscrito em curso.

Nossos dados analisados apontam ocorrências de rasuras orais a partir de diferentes vertentes de associação com a atividade metalinguística. O primeiro episódio destaca um reconhecimento de Objeto Textual lexical (sobre escolha de nome de personagem), o outro envolve problemas de coesão textual (referindo-se à aplicação da classe de palavra “artigo”); considerando tais diferenças, destacamos que o OT lexical não toca diretamente na questão gramatical; em contrapartida, o OT textual sim, cujo conteúdo gramatical será explicitamente ensinado nos anos escolares seguintes.

Além disso, as sequências dialogais descritas pelas duplas e a ocorrência de rasuras orais seguidas de comentários nos permitem observar que a atividade inserida entre a produção de comentários e as reflexões metalinguísticas emergentes desses processos são importantes fenômenos para a nossa compreensão na perspectiva da gênese textual em alunos dessa faixa etária; além disso, retomam os conhecimentos já consolidados, mas também aqueles que estão em nível de apreensão pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Essas nossas análises apontam, ainda, que a presença de rasuras orais destacadas traz importantes revelações acerca do que falam os alunos sobre o

texto que escrevem juntos, mas também sobre o que reconhecem como pertinente ou não ao realizarem a tarefa de produção escrita e sobre como entendem o próprio processo de produção textual em suas especificidades.

Destacamos, ainda, que a vantagem metodológica do trabalho colaborativo contribuiu para que os alunos pudessem se sentir mais à vontade para expressar suas opiniões, seus pensamentos e também para interagir sobre os objetos textuais enunciados durante a escrita. Sobre isso, Calil (2016) reforça que o caráter intersubjetivo da escritura a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Pois, para “convencer” o outro sobre a necessidade de se escreve X ou Y, é necessário apresentar argumentos. E, nessa ordem, esses argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicar o modo como pensam as crianças quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito.

Acreditamos que este tipo de discussão associando rasuras orais com comentários e atividade metalinguística, além de ativar o olhar e a memória do aluno sobre sua consciência e como essas reflexões influenciam no pensar, também pode favorecer a ampliação da compreensão sobre os processos de aprendizagem da escrita e possibilitar novas formas de interpretação neste domínio que auxiliem no melhoramento das práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da Língua Portuguesa, seja em Portugal, seja no Brasil.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. (Ed.). **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 11-80.

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

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. 2. ed. Londrina-PR: Eduel, 2004.

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 531-555. 2016.

CALIL, E. Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set., 2012.

- CALIL, E. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escrita a dois. *In: SILVA, C. L.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto.* Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.
- CALIL, E. Sistema Ramos: métodos para captura multimodal de processos de escrita a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 31-57, 2020.
- CALIL, E.; FELIPETO, C. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações da língua. *Estilo da Clínica*, v. XIII, n. 25, p. 118-137, 2008.
- CALIL, E.; FELIPETO, C. Rasuras orais semânticas na escrita a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. *Revista Intersecções*, Natal, ano 7, n. 2, p. 150-164, maio, 2014.
- CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure, and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, London, v. 60, 2020, p. 1-15.
- CALIL, E.; PEREIRA, L. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. *Alfa*, São Paulo, v. 62, n. 1, p. 91-123, 2018.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. *In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta. (Eds.). Metalinguistic activity in learning to write.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.
- BIASI, P. M. **A genética dos textos.** Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Coleção Delfos).
- FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.** Grenoble: Ceditel/L'Atelier du Texte, 1986.
- FABRE, C. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.* Grenoble: Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.
- FABRE, C. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards? *Linx*, Paris, n. 51, p. 13-24, 2004.
- FELIPETO, C. 'À Dieu petit crapaud': quand l'homonymie produit des désordres et des ratures dans un processus d'écriture en collaboration. *In: BORÉ, C.; CALIL, E. (Org.). L'école, l'écriture et la création.* Paris: Ed. Bruylant-Academia, 2013, p. 189-202.
- GRÉSILLON, A. Devagar: obras. *In: ZULAR, R. (Org.). Criação em processo: ensaios de crítica genética.* São Paulo: Iluminuras/Fapesp/Capes, 2002. p. 147-76.
- GUTIÉRREZ, X. What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? *The Modern Language Journal*, v. 92, p. 519-537, 2008.
- MYHILL, D. JONES, S. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, n. 27, v. 4, 2015.
- MYHILL, Jones & Wilson. Writing conversation: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, n. 1, v. 1, p. 23-44, 2016.

Sobre os autores

Karolynne Kaya Maria Amorim Moura - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Membro do Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME). E-mail: karol_kaya@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9743842232752293>. OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-6932-3981>.

Eduardo Calil - Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1995). Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Fundador/Coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). E-mail: calil@cedu.ufal.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822339713125905>. OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>.

Kariny Louizy Amorim da Rocha Vanderlei - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Professora Assistente do Curso de Pedagogia da UFAL - campus Arapiraca. Membro do Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME). E-mail: kariny.louizy@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8140338562571540>. OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-2046-9071>.