



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 13, set. 2020**  
**ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380**

## **EIXO 13 - EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. ESTUDOS DA LINGUAGEM.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.27>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **08/08/2020**

OCORRÊNCIA DE RASURAS ORAIS E ATIVIDADE METALINGUÍSTICA EM  
PROCESSOS DE ESCRITURA A DOIS; OCCURRENCE OF ORAL SCREENS AND  
METALINGUISTIC ACTIVITY IN TWO; WRITING PROCESSES. SURVENANCE  
DÉCRANS ORAUX ET D'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DANS DEUX PROCESSUS  
DÉCRITURE.

KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6932-3981](https://orcid.org/0000-0001-6932-3981)

KARINY LOUIZY AMORIM DA ROCHA VANDERLEI

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2046-9071](https://orcid.org/0000-0002-2046-9071)

EDUARDO CALIL

## Introdução

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

Em que pese a 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 verificar, 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 texto produzido em contexto escolar por escreventes novatos, conforme (Calil, 1998).

O desafio de adentrarmos nos “bastidores da criação” carregava dificuldades resultantes das especificidades do próprio objeto de estudo, cuja gênese escritural apreende as formas de (re)escritura do autor, como por exemplo, as características dos suportes e instrumentos de escrita, (as canetas, as cores das folhas de papel, formas das letras traçadas de ajustes nas mãos e, ainda, as mudanças no ritmo de escrita) por ele utilizadas.

Nessas nossas buscas, dedicamos nosso olhar para o rascunho[1] 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 folha 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 palavra ou um título.

Tendo o aporte metodológico proposto pelo Sistema Ramos[2] (SR) (Calil, 2020), consideramos a ocorrência de atividades metalinguísticas decorrentes das rasuras orais 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.

## Enquadramento teórico-metodológico

Nos estudos produzidos no âmbito do Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME), produzidos através do uso de recursos multimodais para o registro do manuscrito em curso, respeitando-se as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula e considerando as práticas de textualização adotadas por escolas de perspectiva curricular “sócio-construtivista”, 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 diáde 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).

### 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 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). (BIASI, 2010, p.73)

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, dilatária 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 (2007), 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. Ela 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” (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 e documentar o processo de escrita dos alunos, dando origem a essa perspectiva da crítica genética dedicada a estudar os manuscritos escolares; por isso, ganham revelação as rasuras orais por possibilitarem a nossa percepção destas em associação às atividades metalinguísticas.

### **Rasura Oral e Atividade Metalinguística**

Nesse percurso, destacamos a rasura oral como um importante fenômeno coenunciativo motivado em processos de escritura quando escreventes de um mesmo texto identificam um Objeto Textual 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).

Nessa obra literária de Calil (2004) são ressaltadas quais relações são 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; neste 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 deste 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 os tipos de rasura está no poder de fortalecermos as ocorrências de atividades metalinguísticas na relação entre o objeto de

estudo (o processo dialogal – filme sincronizado) em oposição ao produto final.

Desse processo de interação originado da ocorrência de rasuras orais, destaca-se a relação desses comentários verbalizados pelos alunos com a atividade metalinguística que é revelada a cada tentativa oral da criança de convencer o colega sobre alterar, adicionar ou retirar determinado objeto no texto em produção.

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. Nesse contexto, 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, significaria “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”<sup>[3]</sup> (Myhill e Jones, 2011, 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,

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. Com isso, esses comentários produzidos podem nos apresentar importantes indícios sobre os conhecimentos que estão sendo firmados dentro da construção de ensino-aprendizagem em sala de aula.

## **Desenho metodológico**

Os dados analisados neste estudo 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*[4] composto por doze processos de escritura, de duas duplas de alunos portugueses, selecionamos dois episódios de um processo de apenas uma dupla, para subsidiar nossas análises.

Quanto à coleta dos dados, eles foram coletados em 2015 e correspondem a processos de escritura realizados no mesmo dia, na mesma escola – Escola Esgueira, 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 dupla[5] 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 inscrever a história.

As crianças da díade, participantes do estudo, 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 das alunas no processo e outros registros[6]) 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) do processo, em inter-relação com o manuscrito em curso, identificamos os reconhecimentos dos Objetos Textuais pelos alunos (OT – “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) –, os quais atuavam como elementos desencadeadores de rasuras e relacionavam-se às atividades metalinguísticas enunciados pelos alunos.

Por meio da identificação dos OT e da resultante ocorrência de rasuras orais, verificamos, ainda, a emergência de reflexões e operações metalinguísticas realizadas pelos alunos e materializadas na forma de rasuras, sendo elas orais ou escritas, seguidas ou não de comentários. Contudo, a título deste trabalho, destacamos as rasuras orais seguidas de comentários em associação com as reflexões metalinguísticas.

## **Desenvolvimento**

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

No primeiro episódio de escritura 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 crianças. O TD abaixo transcreve os momentos que em esse OT foi discutido.

### ***Linha 2: Era uma vez uma menina que se chamava – se Vânia***

(Transcrição do ME – linha 2 – Título: “A minha paz”)

1. B.\*: (falando baixinho ) Uuuumaaa... meniinaaa... [uma].
2. N.: que se chamava Vânia... (olhando para a folha, mas ainda com o dedo levantado esperando a professora se aproximar)
3. B.\*: Não. Eu não concordo. (olha para a colega negando a sugestão dela)
4. N.: Não pode ser nenhum nome daqui (olhando para a folha)
5. B.\*: (Olhando para Nicole, gesticulando com a mão esquerda e falando com a colega) Eu não vou pôr nenhum nome daqui.
6. N.: (olhando para a sala e gesticulando com o dedo indicador em movimentos circulares enquanto Beatriz escreve) Não pode ser nenhum nome da sala!

[...] (O OT LEX reconhecendo o nome da personagem continua sendo discutido alguns segundos depois)

1. B.\*: (rasurando) [se] se chamava... (Nicole puxa a folha e Beatriz puxa de volta) Eu escolho o nome... (falando para Nicole)
2. 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).
3. B.\*: Eu não vou pôr daqui da turma. (respondendo à Nicole)
4. N.: Olha... Flávia. Não sei. Flávia. (sugere o nome olhando para Beatriz)
5. B.\*: AAAiiii credo! (espantada e recusando a sugestão de Nicole)
6. N.: Não sei... Bruna... Não sei... (falando com irritação para Beatriz sobre a escolha do nome da personagem, mas ainda sugere o próprio nome da colega). Beatriz!

159. B.\*: Não. (recusando as sugestões de nomes de Nicole)

1. N.: Pode botar teu nome. (explicando que BEATRIZ poderia escolher o seu próprio nome para ser o da personagem)
2. B.\*: Vânia... Pode ser? (pergunta olhando para Nicole)
3. N.: Vai. (SI) (concordando com a sugestão de Beatriz, que inicia a escrita do nome “Vania”)

Neste episódio, um primeiro ponto a salientar sobre o nome “Vânia”, destacado na figura acima, no final da 2ª linha, é a ausência de marca de rasura escrita. Isso levaria qualquer leitor dessa história a supor que as alunas não tiveram qualquer dificuldade para a escolha do nome da personagem ou que nesse ponto do manuscrito em curso não ocorreu nenhuma atividade metalinguística. Contudo, o texto-dialogal estabelecido durante esse momento do processo escritural indica outra coisa.

O turno 133 marca o início da discussão argumentativa das alunas B. e N. sobre o nome da personagem, quando B. (a escrevente do dia) toca no assunto “uma menina”, fazendo referência à personagem que entrará na história; nessa ordem, no turno 134, N. (a ditante do dia) sugere o nome “Vânia” para B. escrever, marcando a identificação do OT lexical em razão da escolha de nome de personagem.

Logo que B. ouve a sugestão da colega, ela comenta apenas que não concorda, trata-se de um comentário simples “interpessoal”, isto é, um comentário cujo argumento tem um valor interacional, como “concordo”, “não concordo”, “não foi isso que eu falei”, etc. No entanto, ao falar que “não concorda”, no turno 135, a aluna destaca o nome sugerido, dando a ele o estatuto de Objeto Textual. Ou seja, reconhecendo nesse termo um problema a ser resolvido para que se possa dar continuidade na história que está sendo escrita.

É essa resistência inicial ao nome “Vânia” que leva N., no turno 136, a apresentar o primeiro comentário desdobrado lexical deste episódio. Em sua fala “Não pode ser nenhum nome daqui”, N. justifica porque pode ser “Vânia”. “Vânia” não é nome de nenhuma de suas colegas da turma. 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.

B., no turno 137, usa um argumento de “poder” (interpessoal), já que está com a caneta na mão e responsável por escrever a história (“eu não vou pôr...”), associado à interdição de se escrever o nome de alguém da sala de aula. N. reitera, no turno 138, que “Vania” pode ser escrito porque “Não pode ser nenhum nome da sala!”, mas, a discussão sobre a escolha do nome da personagem continua.

No turno 153, B. faz mais um comentário interpessoal, dizendo de modo quase imperativo: Eu escolho o nome... N lembra o argumento lexical anterior, que impede a entrada de um nome 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: “Aaaii Credo!” Com isso, N. insiste em mais uma tentativa: “Bruna”. E, por fim, suspendendo a restrição antes apresentada, sugere 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 o nome da personagem; prevalecendo, assim, o primeiro nome sugerido por ela, mas decidido por B. após todas essas trocas argumentativas entre elas.

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 um comentário metalinguístico de caráter lexical, que envolve a escola de uma palavra por outra, sem que haja alteração no sentido da história em curso. Esse fenômeno dialogal caracteriza-se como uma “rasura oral comentada”. Nesse ponto de tenso do manuscrito escolar em curso, o termo “Vânia” não apresenta marcas de rasura escrita, mas o diálogo entre as alunas revela que os nomes “Flávia”, “Bruna” ou “Beatriz” foram oralmente rasurados antes da linearização definitiva de “Vânia”. Essa rasura oral comentada revela ainda que as alunas escolheram esse nome porque não é um nome de uma colega da turma.

Alinhado ao primeiro caso, selecionamos mais um episódio do Texto dialogal para apresentar mais uma ocorrência de Rasura Oral associada à atividade metalinguística durante o processo de escritura em ato.

No segundo episódio de escritura analisado, as alunas B. e N. seguem produzindo a história intitulada “A minha paz”, quando, na ocasião, o reconhecimento do OT acontece no momento em que N. comenta “UM RAPAZ”. Esse reconhecimento ocorreu aos 17 minutos e 9 segundos (do processo 001\_D3), como mostra o TD a seguir descrito:

#### **Linha 6: *E ele disse foi um rapaz que me bateu e***

(Transcrição do ME – linha 6 – Título: “A minha paz”)

289. N.: disse... (avaliando a palavra) (olhando para a folha) *foi...* (aproximando-se do microfone) *foi um rapaz...* (continuando a história)

290. B.\*: (olhando e perguntando para Beatriz dando ênfase ao artigo “o”) [- foi] *foi O rapaz?*

291. N.: (respondendo com o olhar atento para Beatriz 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...*

Os turnos acima narram o momento em que N. e B. estão conversando sobre sugestões acerca da continuação da história. No turno 289, N. sugere o trecho “foi um rapaz” como continuação do texto; no entanto, B. questiona a sugestão de N. com a pergunta “foi O rapaz?”, no turno 290. B, ao perguntar se escreve “o rapaz” ao invés de “um rapaz”, coloca em destaque esse OT. A resposta de N. (turno 291) traz uma preciosa atividade metalinguística. Ao reafirmar “um rapaz”, ela explica por que tem que ser escrito “um”: “nós não sabemos qual rapaz foi.”. Esse argumento presente em seu comentário desdobrado explica e expressa o reconhecimento sobre problemas de coesão textual. Ainda que a aluna desse 2º ano do Ensino Fundamental não conheça ou não use os termos gramaticais técnicos (pronome definido masculino e pronome indefinido masculino), há um

conhecimento implícito de sua função linguística.

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. 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, é possível apontar, à priori, que todas as reflexões metalinguísticas destacadas neste trabalho só foram detectadas por meio das condições oferecidas pelo aparato metodológico sustentado pelo Sistema Ramos em associação com os métodos da Genética Textual em que fixamos nossa base teórica. À posteriori, ressaltamos que as ocorrências de rasuras orais aqui especificadas constituem fenômenos coenunciativos relacionados ao processo de escritura colaborativa de um único texto.

Como vimos, nossos dados analisados apontam ocorrências de rasuras orais a partir de vertentes bem diferentes 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 é 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 dentre da construção 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.

É valioso destacarmos, ainda, que, nessas análises, a vantagem metodológica do trabalho colaborativo contribuiu para que os alunos pudessem se sentir mais à vontade para falar 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.

## Introdução

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

Em que pese a 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 verificar, 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 texto produzido em contexto escolar por escreventes novatos, conforme (Calil, 1998).

O desafio de adentrarmos nos “bastidores da criação” carregava dificuldades resultantes das especificidades do próprio objeto de estudo, cuja gênese escritural apreende as formas de (re)escritura do autor, como por exemplo, as características dos suportes e instrumentos de escrita, (as canetas, as cores das folhas de papel, formas das letras traçadas de ajustes nas mãos e, ainda, as mudanças no ritmo de escrita) por ele utilizadas.

Nessas nossas buscas, dedicamos nosso olhar para o rascunho[1] 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 folha 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 palavra ou um título.

Tendo o aporte metodológico proposto pelo Sistema Ramos[2] (SR) (Calil, 2020), consideramos a ocorrência de atividades metalinguísticas decorrentes das rasuras orais 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.

## Enquadramento teórico-metodológico

Nos estudos produzidos no âmbito do Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME), produzidos através do uso de recursos multimodais para o registro do manuscrito em curso, respeitando-se as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula e considerando as práticas de textualização adotadas por escolas de perspectiva curricular “sócio-construtivista”, 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).

### 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 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). (BIASI, 2010, p.73)

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 (2007), 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. Ela 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” (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 e documentar o processo de escrita dos alunos, dando origem a essa perspectiva da crítica genética dedicada a estudar os manuscritos escolares; por isso, ganham revelação as rasuras orais por possibilitarem a nossa percepção destas em associação às atividades metalinguísticas.

### **Rasura Oral e Atividade Metalinguística**

Nesse percurso, destacamos a rasura oral como um importante fenômeno coenunciativo motivado em processos de escritura quando escreventes de um mesmo texto identificam um Objeto Textual 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).

Nessa obra literária de Calil (2004) são ressaltadas quais relações são 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; neste 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 deste 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 os tipos de rasura está no poder de fortalecermos as ocorrências de atividades metalinguísticas na relação entre o objeto de estudo (o processo dialogal – filme sincronizado) em oposição ao produto final.

Desse processo de interação originado da ocorrência de rasuras orais, destaca-se a relação desses comentários verbalizados pelos alunos com a atividade metalinguística que é revelada a cada tentativa oral da criança de convencer o colega sobre alterar, adicionar ou retirar determinado objeto no texto em produção.

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. Nesse contexto, 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, significaria “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”<sup>[3]</sup> (Myhill e Jones, 2011, 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,

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. Com isso, esses comentários produzidos podem nos apresentar importantes indícios sobre os conhecimentos que estão sendo firmados dentro da construção de ensino-aprendizagem em sala de aula.

## **Desenho metodológico**

Os dados analisados neste estudo 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*[4] composto por doze processos de escritura, de duas duplas de alunos portugueses, selecionamos dois episódios de um processo de apenas uma dupla, para subsidiar nossas análises.

Quanto à coleta dos dados, eles foram coletados em 2015 e correspondem a processos de escritura realizados no mesmo dia, na mesma escola – Escola Esgueira, 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 dupla[5] era orientada a combinar sua história (em primeiro momento); em seguida, a diáde recebia das mãos da professora a caneta e a folha de papel para que pudessem inscrever a história.

As crianças da diáde, participantes do estudo, 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 das alunas no processo e outros registros[6]) 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) do processo, em inter-relação com o manuscrito em curso, identificamos os reconhecimentos dos Objetos Textuais pelos alunos (OT – “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) –, os quais atuavam como elementos desencadeadores de rasuras e relacionavam-se às atividades metalinguísticas enunciados pelos alunos.

Por meio da identificação dos OT e da resultante ocorrência de rasuras orais, verificamos, ainda, a emergência de reflexões e operações metalinguísticas realizadas pelos alunos e materializadas na forma de rasuras, sendo elas orais ou escritas, seguidas ou não de comentários. Contudo, a título deste trabalho, destacamos as rasuras orais seguidas de comentários em associação com as reflexões metalinguísticas.

## **Desenvolvimento**

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

No primeiro episódio de escritura 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 crianças. O TD abaixo transcreve os momentos que em esse OT foi discutido.

### ***Linha 2: Era uma vez uma menina que se chamava – se Vânia***

(Transcrição do ME – linha 2 – Título: “A minha paz”)

1. B.\*: (falando baixinho ) Uuuumaaa... meniinaaa... [uma].
2. N.: que se chamava Vânia... (olhando para a folha, mas ainda com o dedo levantado esperando a professora se aproximar)
3. B.\*: Não. Eu não concordo. (olha para a colega negando a sugestão dela)
4. N.: Não pode ser nenhum nome daqui (olhando para a folha)
5. B.\*: (Olhando para Nicole, gesticulando com a mão esquerda e falando com a colega) Eu não vou pôr nenhum nome daqui.
6. N.: (olhando para a sala e gesticulando com o dedo indicador em movimentos circulares enquanto Beatriz escreve) Não pode ser nenhum nome da sala!

[...] (O OT LEX reconhecendo o nome da personagem continua sendo discutido alguns segundos depois)

1. B.\*: (rasurando) [se] se chamava... (Nicole puxa a folha e Beatriz puxa de volta) Eu escolho o nome... (falando para Nicole)
2. 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).
3. B.\*: Eu não vou pôr daqui da turma. (respondendo à Nicole)
4. N.: Olha... Flávia. Não sei. Flávia. (sugere o nome olhando para Beatriz)
5. B.\*: AAAiiiiii credo! (espantada e recusando a sugestão de Nicole)
6. N.: Não sei... Bruna... Não sei... (falando com irritação para Beatriz sobre a escolha do nome da personagem, mas ainda sugere o próprio nome da colega). Beatriz!

### 159. B.\*: Não. (recusando as sugestões de nomes de Nicole)

1. N.: Pode botar teu nome. (explicando que BEATRIZ poderia escolher o seu próprio nome para ser o da personagem)
2. B.\*: Vânia... Pode ser? (pergunta olhando para Nicole)
3. N.: Vai. (SI) (concordando com a sugestão de Beatriz, que inicia a escrita do nome “Vania”)

Neste episódio, um primeiro ponto a salientar sobre o nome “Vânia”, destacado na figura acima, no final da 2ª linha, é a ausência de marca de rasura escrita. Isso levaria qualquer leitor dessa história a supor que as alunas não tiveram qualquer dificuldade para a escolha do nome da personagem ou que nesse ponto do manuscrito em curso não ocorreu nenhuma atividade metalinguística. Contudo, o texto-dialogal estabelecido durante esse momento do processo escritural indica outra coisa.

O turno 133 marca o início da discussão argumentativa das alunas B. e N. sobre o nome da personagem, quando B. (a escrevente do dia) toca no assunto “uma menina”, fazendo referência à personagem que entrará na história; nessa ordem, no turno 134, N. (a ditante do dia) sugere o nome “Vânia” para B. escrever, marcando a identificação do OT lexical em razão da escolha de nome de personagem.

Logo que B. ouve a sugestão da colega, ela comenta apenas que não concorda, trata-se de um comentário simples “interpessoal”, isto é, um comentário cujo argumento tem um valor interacional, como “concordo”, “não concordo”, “não foi isso que eu falei”, etc. No entanto, ao falar que “não concorda”, no turno 135, a aluna destaca o nome sugerido, dando a ele o estatuto de Objeto Textual. Ou seja, reconhecendo nesse termo um problema a ser resolvido para que se possa dar continuidade na história que está sendo escrita.

É essa resistência inicial ao nome “Vânia” que leva N., no turno 136, a apresentar o primeiro comentário desdobrado lexical deste episódio. Em sua fala “Não pode ser nenhum nome daqui”, N. justifica porque pode ser “Vânia”. “Vânia” não é nome de nenhuma de suas colegas da turma. 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.

B., no turno 137, usa um argumento de “poder” (interpessoal), já que está com a caneta na mão e responsável por escrever a história (“eu não vou pôr...”), associado à interdição de se escrever o nome de alguém da sala de aula. N. reitera, no turno 138, que “Vania” pode ser escrito porque “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, dizendo de modo quase imperativo: Eu escolho o nome... N relembra o argumento lexical anterior, que impede a entrada de um nome 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: “Aaaiii Credo!” Com isso, N. insiste em mais uma tentativa: “Bruna”. E, por fim, suspendendo a restrição antes apresentada, sugere 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 o nome da personagem; prevalecendo, assim, o primeiro nome sugerido por ela, mas decidido por B. após todas essas trocas argumentativas entre elas.

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 um comentário metalinguístico de caráter lexical, que envolve a escola de uma palavra por outra, sem que haja alteração no sentido da história em curso. Esse fenômeno dialogal caracteriza-se como uma “rasura oral comentada”. Nesse ponto de tenso do manuscrito escolar em curso, o termo “Vânia” não apresenta marcas de rasura escrita, mas o diálogo entre as alunas revela que os nomes “Flávia”, “Bruna” ou “Beatriz” foram oralmente rasurados antes da linearização definitiva de “Vânia”. Essa rasura oral comentada revela ainda que as alunas escolheram esse nome porque não é um nome de uma colega da turma.

Alinhado ao primeiro caso, selecionamos mais um episódio do Texto dialogal para apresentar mais uma ocorrência de Rasura Oral associada à atividade metalinguística durante o processo de escritura em ato.

No segundo episódio de escritura analisado, as alunas B. e N. seguem produzindo a história intitulada “A minha paz”, quando, na ocasião, o reconhecimento do OT acontece no momento em que N. comenta “UM RAPAZ”. Esse reconhecimento ocorreu aos 17 minutos e 9 segundos (do processo 001\_D3), como mostra o TD a seguir descrito:

#### **Linha 6: *E ele disse foi um rapaz que me bateu e***

(Transcrição do ME – linha 6 – Título: “A minha paz”)

289. N.: disse... (avaliando a palavra) (olhando para a folha) *foi...* (aproximando-se do microfone) *foi um rapaz...* (continuando a história)

290. B.\*: (olhando e perguntando para Beatriz dando ênfase ao artigo “o”) [- foi] *foi O rapaz?*

291. N.: (respondendo com o olhar atento para Beatriz 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...*

Os turnos acima narram o momento em que N. e B. estão conversando sobre sugestões acerca da

continuação da história. No turno 289, N. sugere o trecho “foi um rapaz” como continuação do texto; no entanto, B. questiona a sugestão de N. com a pergunta “foi O rapaz? ”, no turno 290. B, ao perguntar se escreve “o rapaz” ao invés de “um rapaz”, coloca em destaque esse OT. A resposta de N. (turno 291) traz uma preciosa atividade metalinguística. Ao reafirmar “um rapaz”, ela explica por que tem que ser escrito “um”: “nós não sabemos qual rapaz foi.”. Esse argumento presente em seu comentário desdobrado explica e expressa o reconhecimento sobre problemas de coesão textual. Ainda que a aluna desse 2º ano do Ensino Fundamental não conheça ou não use os termos gramaticais técnicos (pronome definido masculino e pronome indefinido masculino), há um conhecimento implícito de sua função linguística.

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. 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, é possível apontar, à priori, que todas as reflexões metalinguísticas destacadas neste trabalho só foram detectadas por meio das condições oferecidas pelo aparato metodológico sustentado pelo Sistema Ramos em associação com os métodos da Genética Textual em que fixamos nossa base teórica. À posteriori, ressaltamos que as ocorrências de rasuras orais aqui especificadas constituem fenômenos coenunciativos relacionados ao processo de escritura colaborativa de um único texto.

Como vimos, nossos dados analisados apontam ocorrências de rasuras orais a partir de vertentes bem diferentes 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 é 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 dentre da construção 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.

É valioso destacarmos, ainda, que, nessas análises, a vantagem metodológica do trabalho colaborativo contribuiu para que os alunos pudessem se sentir mais à vontade para falar 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 diferença 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

- CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 1 ed. Eduel, 2004.
- CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008a.
- 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. **Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set., 2012.
- CALIL, E; FELIPETO, Cristina. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. **Revista Intersecções**, Natal, ano 7, n. 2, p. 150-164, maio, 2014.
- 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. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura 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.; 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.
- CALIL, E. Sistema Ramos: métodos para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa*, São Paulo, V.63, n.1 2020.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.
- DE 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: Cediél/LAelie d Tee, 1986.
- FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.
- FABRE-COLS, Claudine. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards? *Linx*, Paris, n. 51, p. 13-24. 2004.
- FELIPETO, C. 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, p.189-202, 2013.
- GUTIÉRREZ, X. **What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like?** *The Modern Language Journal*, v. 92, 2008. p. 519-537.
- MYHILL, D. JONES, S. **Conceptualizing metalinguistic understanding in writing**. *Culture and*

**Education**, (27) 4, 2015.

MYHILL, Jones & Wilson. **Writing conversation: fostering metalinguistic discussion about writing**, Research Papers in Education, 1:1, 23-44, 2016.

[1] Estudo financiado pelo CNPq (processo 473765/2013-6) e pela FAPEAL (processo 20110909-012-0027-002).

[2] 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.

[3] 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.

[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 in socially shared understandings’ (Myhill, 2012:250).

[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.

[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.

\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Email: karol\_kaya@hotmail.com. Universidade Federal de Alagoas.

\*\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Email: kariny.louizy@gmail.com. Universidade Federal de Alagoas.

\*\*\*Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas a Universidade Federal de Alagoas. Fundador/Coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Email: calil@cedu.ufal.br.