



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



## O ERRO COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES DO PROFESSOR

ROBERTA FREITAS PEREIRA  
GLÁUCIA DOS SANTOS MARINHO

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

**RESUMO:** Este artigo apresenta os erros como construção para a aprendizagem da língua escrita, destacando o papel das intervenções do professor como elemento essencial nesse processo. Adotamos como referencial teórico-metodológico: Lopes (2007), Calil (2008), Lopes & Felipeto (2012), Grésillon (1991). Para a análise, debruçamo-nos sobre duas versões de um manuscrito escolar produzido por uma aluna do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Maceió. Os resultados apontam que a intervenção do professor não propõe significativas diferenciações entre as versões escritas, não considera as condições de produção, limitando as correções aos sinais de pontuação. Desse modo, a aluna manteve os erros de ordem gramatical e ortográfica, o que indicia que a reescrita foi apenas passada a limpo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenções; Professor; Manuscrito Escolar.

**Résumé:** Cet article présente les erreurs comme la construction pour l'apprentissage de la langue écrite, en soulignant le rôle des interventions du professeur comme élément essentiel dans ce processus. Nous avons adopté comme cadre théorique- méthodologique: Lopes (2007), Calil (2008), Lopes & Felipeto (2012), Grésillon (1991). Pour l'analyse, nous voyons deux versions d'un manuscrit scolaire produite par une élève de l'école primaire publique dans la ville de Maceió. Les résultats montrent que l'intervention du professeur ne propose pas de différences significatives entre les versions écrites, ne considère pas les conditions de production, limitant les corrections à la ponctuation. Ainsi, la élève a conservé les erreurs de grammaire et d'orthographe afin, ce qui indique que la réécriture était tout simplement copie.

**MOTS-CLÉS:** Interventions; Professeur; Manuscrit Scolaire.

### 1. Introdução

No ambiente escolar, as atividades relacionadas à linguagem escrita, em alguns casos, não assumem um caráter de reflexão no que diz respeito às condições de produção, sua função e seus usos. Há inúmeros fatores que conduzem os alunos ao processo de escritura, como trabalhar diferentes tipos de gêneros textuais, questões gramaticais e ortográficas.

A intervenção do professor possui papel essencial para que a aprendizagem seja efetivada. No entanto, é comum o surgimento de "barreiras" na relação professor-aluno, o que distancia a construção de um espaço dialógico, o qual é caracterizado "geralmente pela figura do professor vestido pelo lugar social e institucional que ocupa, procura inserir o aluno no universo regido, convencional, ortográfico e gramatical da escrita" (CALIL, 2008, p. 28).

Daí emerge a importância de uma intervenção baseada na reflexão e na produção de sentidos sobre a escrita. É preciso pensar que o ensino de produção de texto requer, por parte do professor, refletir sobre o que o aluno manifesta

enquanto produto de um sujeito que, a partir do seu ponto de vista, estabelece por meio de diferentes estratégias e formas de linguagem, uma determinada relação com seu interlocutor.

## 2. O Manuscrito escolar e a Crítica Genética

Antes de definirmos o que é um “manuscrito escolar” consideramos importante descrever o que vem a ser um manuscrito. O “manuscrito” é reconhecido como qualquer texto em sua versão original, escrito “à mão” ou através de algum recurso tecnológico. O que vai caracterizá-lo é o fato de não ser editado, nem publicado (CALIL, 2008).

Os manuscritos, muitas vezes, são tratados como um ensaio do texto original e “carregam” uma importância secundária e, muitas vezes, são vistos como rascunhos, esboços, os quais expressam os planos daquele que escreve. Entretanto, a intimidade de quem escreve fica guardada nos manuscritos. Que revela dúvidas e hesitações através das rasuras daquilo que não se pretende divulgar.

Com o surgimento da Crítica Genética, entre o fim da década de 60 e início dos anos 70, o manuscrito destaca-se como objeto científico privilegiado em busca do que foi traçado por escritores consagrados. O conjunto de manuscritos de um escritor passou a ser conhecido como *manuscritos de trabalho* composto de anotações, plano, rascunhos, lembretes, entre outros.

A crítica genética surgiu a partir das discussões empíricas, não estando relacionada a uma ambição teórica e sem relação com a tradição filológica. Sua proposta não era contestar a tradição, mas a necessidade de decifrar a escritura gótica, ou seja, aprender na prática a codicologia, seguida da vertente oriunda da psicologia da criação, criando oposições diferenciadas (GRÉSILLON, 1991). A crítica genética corresponde a um campo de pesquisa que se busca os manuscritos modernos, em que os objetivos se voltam para a descrição e exploração dos processos de escritura. Assim: Não é o escrito final que está no centro de interesse, mas a escritura que se está fazendo, com suas infinitas dependências, com suas pertinências, bem como com suas impertinências. Não é a psicologia do autor nem a biografia da obra que importaria narrar, mas é um antetexto, com o conjunto das marcas conservadas, que se deve estabelecer (GRÉSILLON, 1991, p. 04).

A psicanálise também influenciou a Crítica Genética e estimulou a reflexão sobre os manuscritos que centrava-se nas discussões sobre o que o autor quis fazer, ou seja, relacionado às forças que se mobilizaram durante o processo de criação sem que ele soubesse e resultar em uma determinada estruturação. A linguística pós-estruturalista também traz contribuições significativas com a inserção de conceitos como “transformação”, “pressuposição”, “não-dito”, “subentendido”, da mesma forma que pela aparição de pares terminológicos como “estrutura profunda/estrutura superficial” (Chomsky), ou “genótipo/fenótipo” (Saumjan e Kristeva) (GRÉSILLON, 1991, p. 07).

A partir do que discute Calil (2008), o “manuscrito escolar” é todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, ou seja, tudo aquilo que o *scriptor* produz em sua condição de aluno. Sendo o produto de um processo escritural intimamente relacionado à escola – independente do local em que foi produzido, ou seja, se foi ou não escrito no ambiente escolar, por exemplo. “Em uma palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever.” (CALIL, 2008, p. 25).

O conjunto de manuscritos escritos na escola abrange uma grande heterogeneidade de material vinculado às diversas práticas de textualização, objetivos pedagógicos e suas funções didáticas, que pode ser organizado como objeto científico de grande valor documental, histórico e cultural.

O autor pondera ainda, que “esses documentos de trabalho escritos por um aluno podem ser coletados, organizados e classificados formando um dossiê genético com os manuscritos escolares” (CALIL, 2008, p. 26) das práticas de textualização.

A presença do adjetivo “escolar” está presente para qualificar o termo “manuscrito” e explicitar uma relação de ensino-aprendizagem, diferenciando-a dos processos de criação de textos literários, ou publicitários, cuja criatividade está associada às razões de consumo ou aos registros relacionados às investigações de um cientista, sem preocupação estética ou econômica. Definir o texto escrito por alunos como “manuscrito escolar” permite recuperar o sentido de “texto escrito à mão”.

A particularidade dos manuscritos escritos em contexto escolar, apesar de ser pouco explorado, apresenta um amplo campo de estudo. Calil (2008) afirma que são raras as investigações voltadas aos manuscritos escolares de décadas passadas. Considerando ainda que:

Se o objeto de estudo eleito é o texto escrito a partir de uma demanda escolar, seja ele feito na sala de aula ou em casa, por mais “livre” que sejam suas condições de produção, por menos que o professor interfira ou por mais preocupado que ele esteja em tornar público o texto escrito por seus alunos, dificilmente deixará de ser uma situação em que se “escreve como aluno”, em que se escreve a partir de uma solicitação externa, em que se tem uma forte

limitação de tempo para sua produção, uma expectativa voltada para a aquisição das normas e regras, algum tipo de avaliação, em que se busca uma equalização entre o escrito de um aluno e seu nível de escolaridade, em que, em última instância, visa a certa homogeneização do escrito. (CALIL, 2008, p. 26).

Na escola, geralmente, há a intervenção do professor motivando o processo de escritura e o ato de escrever. O aluno escreve porque é a condição para ficar na escola, para passar de ano... Muitas vezes, o manuscrito do aluno está à espera de um leitor “avaliador”, o qual aprovará (ou não) o que foi escrito. Tais textos são normalmente reduzidos à noção de rascunho, os quais deverão ser “passados a limpo” para eliminar os erros.

O rascunho tem um caráter de algo provisório que conterá algumas ideias ou apenas um esboço do que será entregue ao professor, antes de ser passado a limpo. Por vezes, quando são lidos, os professores se detêm em corrigir os erros ortográficos e gramaticais. Após passarem a limpo, o destino do rascunho é o lixo. E, com ele são jogados os traços do percurso do aluno.

A crítica genética desempenha um importante papel no que se refere aos estudos com os manuscritos, em que ao escrever um texto, segundo Neefs (1988, p. 16 e 21) citado por Grésillon (1991), o que está envolvido são as condições de produção, ou seja, a comparação de um texto com todas as possibilidades que o compõem, ou seja, levar em consideração o que vem antes quanto ao que vem depois, devido à complexidade e a estabilidade precária das formas. Ao analisar os poemas escritos em dupla, por alunos da 2ª série[i], Calil (2008) constatou que é intensa a retomada do que foi escrito anteriormente, como o resgate de títulos, temas, versos, rimas, expressões, personagens... “Essas retomadas parecem tanto funcionar como um apoio para a produção em curso quanto trazer também as marcas de relações intertextuais com os próprios textos já escritos.” (CALIL, 2008, p.68).

Calil (2008) verificou que, após a leitura de dois poemas de Guimarães Rosa (1997), “Alaranjado” e “Verde”, essa dupla escreveu um poema intitulado “Azul”. Está explícito que os três poemas receberam como título uma cor. Há outras intertextualidades nesse manuscrito que remetem a fragmentos do poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes e a trechos do poema “Quem vem me salvar”, de autoria da mesma dupla.

Essas relações intertextuais são intensas e constantes nos poemas escritos pelos alunos envolvidos no projeto didático “Poema de Cada Dia”, e, como se observa, elas funcionam como uma espécie de “matéria-prima” para o processo de criação, não entrando no poema como mera cópia ou paráfrase; palavras, expressões, versos, sintagmas e, até mesmo, fragmentos de estruturas poéticas, sintáticas e/ou gráficas são rearranjados e ressignificados durante o processo de escritura em ato, constituindo-se, através de diferentes articulações lingüísticas e discursivas, em novos textos. (CALIL, 2008, p. 74).

Calil (2008) constatou que mesmo se tratando de manuscrito escolar é comum encontrar, além dos fragmentos de textos conhecidos, segmentos do que já foi escrito pelo próprio aluno em outro texto. A retomada se dá através da criação de novos textos, os quais, por vezes, acabam resgatando aquilo que já foi dito.

A introdução de outros textos, durante o processo de criação em histórias inventadas é um fato corriqueiro. Logo, podemos afirmar que a inserção de diferentes enunciados no texto possibilita uma nova gama de sentidos, às vezes, bem diferentes daqueles que estamos habituados a ver. Eis que surge um jogo de palavras ditando diferentes formas para aquilo que foi estabilizado, atribuindo-lhe uma nova direção.

Durante esse processo pode ocorrer uma miscigenação entre o que foi dito e o que pode vir a ser, ou simplesmente, continuar perpetuando o já dito através do congelamento do sentido empregado originalmente. Portanto, podemos concluir que o intertexto pode ser empregado tanto para reafirmar quanto para contestar o que foi dito.

Compreendendo o objeto da Crítica Genética e dos estudos sobre os manuscritos escolares, a partir do que foi exposto a partir dos estudos de Grésillon (1991) e Calil (2008), acreditamos que esta lida com um pensamento em evolução, ou seja, ideias que vão surgindo, que são selecionadas, aperfeiçoadas, combinadas, hipóteses sendo alteradas, um conjunto de relações que vão sendo tecidas. Toda a criação na arte envolve um processo de transformação, basicamente dinâmico, flexível e não linear. Nunca um somatório, mas uma rede de tendências que se inter-relacionam. Além disso, a teoria da crítica genética preocupa-se em compreender os percursos criativos, o movimento do criador, ou seja, o rumo assumido pelo escritor, pois, em toda prática de criação, é possível perceber características pessoais, singulares e únicas que são próprias de quem escreve, ou seja, as ocorrências singulares “estão inscritas num funcionamento próprio do sistema ortográfico e não podem ser apagadas pela busca do regular [...] Elas nos revelam um sujeito sob os efeitos de um funcionamento de ordem lingüística” (LOPES, 2005, p. 05).

### 3. As rasuras e a construção do conhecimento

Não tem como falarmos de construção de conhecimento e manuscrito sem mencionar as rasuras. É importante salientar que nem sempre a rasura sugere que ocorreu um erro, ela pode aparecer de diversas formas. Felipeto (2008) ressalta que a rasura acontece devido à insatisfação relacionada a alguma questão textual, estética ou a produção (imaginária ou não) do erro.

Elas podem se manifestar de diversas maneiras e em várias ocasiões. “Les ratures présentes dans un manuscrit peuvent indiquer d’autres possibilités d’annonciation, d’autres façons de dire qui laissent leurs marques. Elles caractérisent un retour sur ce qui est en train d’être écrit.” (CALIL, 2012, p. 10).

A rasura faz parte do processo construtivo seja ele escrito ou oral, conforme Calil (2008), a sua propriedade reflexiva ilumina o funcionamento da própria linguagem sobre si mesma. Para ele, a rasura é um fenômeno próprio do processo escritural, um índice de relação entre sujeito, língua e sentido. A reformulação oral e escrita revela que houve um retorno sobre o que foi dito/escrito.

Como o nosso objeto de estudo trata-se da primeira e segunda versão de uma produção escrita, direcionaremos o foco do nosso trabalho para a rasura escrita, pois “difícilmente encontra-se um manuscrito escolar sem rasuras.” (CALIL, 2008, p. 29). Ao reescrever a sua produção o aluno tem a opção de reformular o que foi escrito, havendo a possibilidade de enriquecer o seu texto.

Esse movimento de retomada implica nas rasuras, as quais revelam as “negociações feitas entre escritor e manuscrito sobre o texto e sua construção de sentido estabelecida a partir da interação escritor, texto e contexto que, ao se entrelaçarem, revelam o lugar social do escritor materializado pela língua e pela linguagem.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 64). Diante disso:

Pode-se dizer que, quando se escreve, a rasura aparece como uma forma de “diálogo silencioso” com algo que já está escrito e/ou com o que falta estar lá. Um diálogo que coloca em cena possibilidades de outros dizeres, de outros escritos através de um movimento retroativo do *scriptor* sobre a própria linguagem, sobre o próprio texto. A *rasura* indicia que o *scriptor*, em algum momento do processo de escritura, interrompeu o percurso para voltar-se sobre o *escrito* para marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, escrever de outro modo algo que estava efetivamente escrito. Esse retorno, que pode se dar durante o “fluxo da pluma”, como dizem os geneticistas, momento em que se está produzindo o texto ou após uma leitura do texto já escrito, é um índice dessa relação entre sujeito, língua e sentido. Entretanto, mais que indicar essa relação, a rasura ilumina o funcionamento da própria linguagem sobre si mesma, isto é, sua propriedade reflexiva. O sujeito imerso no processo é o representante desse funcionamento, o que significa dizer que tal funcionamento põe-se em marcha através do sujeito (CALIL, 2008, p. 50-51).

Esse movimento retroativo do *scriptor* sobre o texto faz parte das “etapas de um processo de criação, o que indicia que as reformulações completam o processo de autoria tanto dos autores consagrados quanto dos iniciantes.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 99). Mais adiante veremos como as rasuras aparecem no texto de autores iniciantes ao analisarmos dois manuscritos escritos por uma aluna do ensino fundamental de uma Escola Pública de Maceió.

#### **4. O papel das intervenções do (a) professor (a) no ensino-aprendizagem da língua escrita**

A intervenção do professor possui papel fundamental para o desencadeamento da atividade e, conseqüentemente, contribui significativamente para que ela seja desenvolvida com o êxito esperado, resultando no bom desempenho do aluno. Uma intervenção mal direcionada pode ocasionar um caminho inverso limitando a criatividade do aluno.

Nesse sentido, Buarque (2011) questiona se a intervenção do professor acontece de maneira satisfatória durante a produção textual, se a intenção do professor é efetivada e até que ponto a intervenção do professor será escutada pelos alunos durante a escrita e reescrita de textos na escola.

Ao analisar um texto escrito por uma aluna da última série do ensino fundamental (9º ano) e sua reescrita, após a intervenção da professora, a autora constata que houve o “apagamento” da metade do texto, ocasionado devido à ambigüidade expressa nas intervenções que recaíram sobre os aspectos superficiais (ortografia, pontuação e acentuação). As observações realizadas pela professora, em nenhum momento, destacam os aspectos positivos presentes no texto da aluna, como coesão, coerência e intertextualidade.

Ao depararmos com situações como essas, percebemos o quão é importante um direcionamento preciso, a fim de tentar delimitar o sentido da interpretação com o objetivo de garantir uma melhoria no texto dos alunos. Dessa forma:

[...] ao intervir nos textos dos alunos, o professor não pode, nem deve, valer-se de práticas homogeneizadoras, ambíguas, e/ou generalizadas, partindo do pressuposto de que todos os alunos ‘escutarão’ suas intervenções da mesma forma, de que seu dizer terá para todos o mesmo efeito de sentido, desconsiderando que, antes de mais nada,

existe ali um sujeito que sofre, o tempo todo, os efeitos de uma língua em funcionamento. (BUARQUE, 2011, p. 71)

A partir das análises realizadas por Buarque (2011) verifica-se que não houve avanço no texto da aluna após as intervenções realizadas pela professora. Podemos dizer houve um movimento retrogrado ao invés de melhorias. Interferindo, assim, no processo criativo dessa aluna. Pois nas observações destacadas pela professora, ela chama a atenção exclusivamente para questões ortográficas, separação silábica, uso de letra maiúscula no início de frase e sinais de pontuação.

Tal atitude culminou na supressão de certos elementos do texto que davam mais coerência aos seus argumentos, tendo em vista que a produção escrita tratava-se de um texto de opinião. O apagamento desses fragmentos transformou o texto da aluna em um material mais singelo, mais pobre, com menos informação e, por conseguinte, expressou menos a sua opinião.

Consoante Calil (2000), os professores, durante a intervenção na produção textual dos alunos, estão se interessando apenas pelos erros ortográficos e gramaticais, concebendo “intervenção” como sinônimo de “correção”, apagando dessa forma a singularidade e a heterogeneidade das práticas de textualização. “De modo geral, o leitor do texto do aluno assume uma postura regrada pelas condições de produção institucionais: corrigir, avaliar e aprovar (ou não)” (CALIL, 2008, p. 28). A ortografia é importante sim, porém ainda mais importante, no processo de criação é a construção e o poder de dialogar com o texto que o aluno adquire. Partindo desse pressuposto, Leal afirma que “o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido” (LEAL, 2003, p. 55).

Esta relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o texto que escreveu compõe um imaginário que parece apagar a heterogeneidade e singularidade das práticas de textualização, constituindo um processo de significação sobre as relações entre sujeito e texto, de forma linear, higiênica, objetiva e homogênea (CALIL, 2000, p. 29).

Com a expectativa de “agradar” o professor e tentar realizar o que lhe foi solicitado, muitas vezes, o aluno fica preocupado em escrever um texto “limpo”, sem rasuras, sentindo a necessidade de passar a limpo o que foi escrito. Quando isso ocorre, a primeira versão do texto, que imprime as tensões presentes no momento de escritura, geralmente, é descartada e recebe um destino nem um pouco nobre: o lixo. Eliminando também o percurso do autor até o produto final.

##### 5. Os dados e as condições de produção dos textos

Nesse estudo analisaremos dois manuscritos produzidos por uma aluna do ensino fundamental de uma Escola Pública da cidade de Maceió, em 2010, os quais pertencem ao acervo do Laboratório do Manuscrito Escolar – L’ÂME. A proposta encaminhada à aluna, durante o processo de escritura, foi para que ela escrevesse uma história sobre “O gato e a barata”. Para tanto, a aluna criou uma fábula e traz a “moral da história” no final do texto.

Direcionaremos o foco da nossa análise nas intervenções realizadas pela professora, com o objetivo de identificar os avanços e retrocessos da aluna em suas produções (primeira e segunda versão), para tanto, buscamos subsídios nos estudos realizados por Lopes (2006); Lopes e Felipeto (2006); Felipeto (2008); Buarque (2011); Calil (2008), entre outros.

Na segunda versão do manuscrito, ambas as versões serão transcritas a seguir, averiguamos que houve alguns avanços em relação à primeira. Ao observarmos as duas versões, verificamos imediatamente que no segundo manuscrito a aluna utilizou melhor o espaço do papel, respeitando as margens. Além disso, nessa versão há a ocorrência de rasuras, enquanto, a primeira versão não as contém.

Constatamos também o acréscimo (e a substituição) de sinais de pontuação, bem como o uso de letra maiúscula após ponto final e interrogação. Revelando indícios de que provavelmente esta pode ter sido a principal (quiçá a única) intervenção da professora para demarcar a fala dos personagens e eliminar as marcas de oralidade presentes na primeira versão, posto que outros aspectos importantes como a ortografia, por exemplo, ao que parece foram negligenciados.

As versões originais dos manuscritos foram transcritas obedecendo aos seguintes critérios: letras versais, seguindo a estrutura de cada linha escrita e apresentando entre parênteses os acréscimos de pontuação na escrita da aluna.

##### Primeira versão:

1.	O GATO E A BARATA	29/04/2010
1.	A BARATINHA VELHA SUBIU NO CORPO QUE	
1.	ESTAVA NO CANTO DA CONZINHA E BEBEU O VINHO	

1. QUE ESTAVA NO CORPO E FICOU BEBADA E TENTAN-
1. DO SUBE CAIU, CANDO VIO O GATO SORRINDO
1. E DISSE: -GATO ME AJUDE A SAIR DAQUI
1. E EU DECHAREI ME COMER COMO VOCÊ GOSTA
1. E O GATO COM SUA PATA DERUBOU E A
1. BARATA JUNTO COM O VINHO DECEU E ASSIM
1. QUE CHEGOU NO CHÃO CORREU E ENTROU NO
1. BURACO E COMEÇOU A RIR E O GATO DISSE:
1. VOCÊ NÃO VAI SAIR DAÍ NÃO. E A
1. BARATA DISSE AO GATO, -VOCÊ ACREDITOU
1. NE UMA BARATA VELHA E BEBADA.
1. MORAL. NÃO ACREDITA NE UMA PESSOA
1. QUE NÃO FORA DE CONTROLE.
1. ANDRÉA DA SILVA
1. 29 DE ABRIL DE 2010

Segunda versão:

1. O GATO E A BARATA 20/05/10
1. A BARATINHA VELHA SUBIU NO CORPO QUE ESTAVA NO CANTO DA
1. CONZINHA E BEBEU O VINHO QUE ESTAVA NO CORPO. ELA FICOU BEBADA
1. E TENTANDO SUBE CAIU, <del>CANDO</del> CANDO VIO O GATO SORRINDO DISSE: -GATO ME
1. AJUDE A SAIR DAQUI E EU DECHAREI ME COMER COMO. VOCÊ GOSTA. O
1. GATO, COM SUA PATA, DERUBOU A BARATA JUNTO COM O VINHO DECEU E
1. ASSIM QUE CHEGOU NO CHÃO, CORREU, ENTROU NO BURACO, COMEÇOU A
1. RIR, QUANDO O GATO DISSE: -VOCÊ NÃO VAI SAIR DA
1. -VOCÊ NÃO VAI SAIR DA <del>SO</del> -DAIR NÃO? E A BARATA DISSE AO GATO:
1. -VOCÊ ACREDITOU NE UMA BARATA VELHA E BEBADA.
1. MORAL: NÃO ACREDITE NE UMA PESSOA QUE NÃO FORA DE CONTROLE
1. NOME: ANDRÉA.

Ao analisarmos os manuscritos constatamos a permanência dos erros gramaticais nas seguintes palavras:

PALAVRA	PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
CORPO [COPO]	Linha 2; Linha 4	Linha 2; Linha 3
CONZINHA [COZINHA]	Linha 3	Linha 3
SUBE [SUBIR]	Linha 5	Linha 4
CANDO [QUANDO]	Linha 5	Linha 4

VIO [VIU]	Linha 5	Linha 4
DECHAREI [DEIXAREI]	Linha 7	Linha 5
DERUBOU [DERRUBOU]	Linha 8	Linha 6
DECEU [DESCEU]	Linha 9	Linha 6
DAIR [DAÍ]	Linha 12	Linha 9
NE UMA [EM UMA]	Linha 14; Linha 15	Linha 10; Linha 11

A conservação dessas palavras, escritas erroneamente, sugere que não houve intervenção da professora nesse sentido. Entretanto, durante a análise da primeira versão, observamos que a aluna ainda não tinha definido as regras de utilização da “cedilha”. Isso fica claro na grafia das palavras “começou” e “você”. A aluna escreveu “começou” com “C” (Linha 11), enquanto a palavra “você” foi escrita uma vez com “C” (Linha 7) e duas vezes com “Ç” (Linha 12; Linha 13). Ao analisarmos a segunda versão, constatamos que esses problemas foram sanados e essas duas palavras foram escritas corretamente (Linha 7; Linha 9; Linha 10, respectivamente).

Em relação aos tipos de rasura, identificamos as quatro funções descritas: adição, substituição, supressão e deslocamento. Os dois últimos foram menos recorrentes: apareceu somente um caso de deslocamento da linha 8 para a linha 9, o qual reporta a fala do personagem (Gato). Assim como, um episódio de supressão “~~da-se~~” (Linha 9). Fabre (1987) afirma que os diferentes tipos de rasura caracterizam o andamento de um projeto de escrita até a sua materialização, constituindo indícios preciosos da enunciação escrita.

Chamamos a atenção para a adição que se deu, na maioria dos casos, em relação ao acréscimo de sinais de pontuação. Os quais apareceram da seguinte forma: aposto – com a adição de vírgulas em “com sua pata” (Linha 6); e com o uso inadequado em duas situações: emprego do ponto final no meio de uma frase “...comer como. Você gosta.” (Linha 5) e a utilização imprópria de vírgulas em “...chegou no chão, correu,[ii] entrou no buraco...” (Linha 7). Acreditamos que a aluna pretendia atender a solicitação da professora que provavelmente chamou a atenção para o uso da pontuação. Ademais, averiguamos a adição do pronome pessoal “ela” (Linha 3) e do conectivo “quando” (Linha 8).

A substituição foi realizada com maior intensidade em relação à pontuação e ocorreu da seguinte forma: em um caso o “ponto final” (Linha 12) foi substituído pela “interrogação” (Linha 9) e, mais adiante, por “dois pontos” (Linha 9; Linha 11). Houve também a substituição do tempo verbal: da terceira pessoa do presente do indicativo “não acredita” (Linha 15) para o imperativo negativo “não acredite” (Linha 11).

Além disso, na primeira versão, identificamos a intensa presença do conectivo aditivo “e” (Linha 4; Linha 8; Linha 10; Linha 11[iii]). Trazendo indícios, em demasia, da marca de oralidade que, na segunda versão, fora substituído por alguma pontuação (ponto final - Linha 3; Linha 5 - ou vírgula – dois casos, Linha 7; Linha 8). Salve nos casos em que o “e” foi apagado” (Linha 6; Linha 8) ou substituído (Linha 11, segundo “e”) por “quando” (Linha 8) - conectivo temporal.

Surpreendentemente, no último caso, a palavra “quando” retorna ao manuscrito da aluna grafada corretamente. Supomos que a permanência do “cando” ocorreu, provavelmente, porque a professora não fez nenhuma observação na versão anterior visto que o “erro” manteve-se durante a “transcrição[iv]” do manuscrito. Defendemos essa hipótese porque ao (re)escrever “cando” (Linha 4), a aluna efetuou uma rasura (“~~eandø~~”), demonstrando certa hesitação em aceitar tal grafia. Acreditamos que, nesse momento, ela iria escrever a palavra corretamente - como aconteceu na linha 8.

Após a análise dos manuscritos, fica implícito que a professora não lança um olhar aprofundado sobre a escrita da aluna, pois há diversos aspectos que poderiam ser melhor trabalhados, não objetivando exclusivamente a correção ortográfica e gramatical do texto tomando como base a reescrita, mas oferecendo a aluna a possibilidade de refletir e, por conseguinte, avançar no seu processo de aquisição da língua escrita.

Para que este trabalho seja possível, o professor precisa ter definido a sua concepção sobre texto, bem como sobre os mecanismos de constituição dos seus sentidos, pois o sentido do texto está condicionado ao processo de escritura, e dos repetidos atos de leitura que estão sempre em atualização (SUASSUNA E BEZERRA, 2010).

Concordamos com Geraldi (1997), quando o autor afirma que tanto os alunos quanto os professores aprendem e ensinam ao mesmo tempo uns aos outros, através dos textos, em que são recriados novos contextos, ampliando os sentidos em circulação na sociedade. Assim:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de

textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 22)

Ao trabalhar com a reescrita de textos, o objetivo do professor não deve ser buscar os erros cometidos pelos alunos, mas reconstruir a caminhada que esses aspectos possibilitam a “problematização dos aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos” (SUASSUNA E BEZERRA, 2010, p. 615). Esse trabalho de reconstrução do texto propõe não a reformulação, ou seja, o texto original corrigido, mas sim o resultado de uma reflexão sobre a língua e seus usos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998), indicam que é partindo das capacidades dos alunos que, nós professores, podemos identificar que os instrumentos de ensino que serão mais adequados para promover a aprendizagem significativa dos alunos. Para tanto, se faz necessário que o professor tenha consciência dos objetivos didáticos que pretende alcançar. Em relação aos manuscritos apresentados, ao que parece, o seu direcionamento foi focado “apenas” na questão da pontuação, quando na verdade havia outras possibilidades a ser trabalhadas, tais como: questões gramaticais, ortográficas, entre outras, visando à ampliação dos conhecimentos da aluna.

## 6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar os “erros” como construção de conhecimentos para a aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo destacando a importância das intervenções do/a professor/a nesse processo, e nos possibilitou uma melhor compreensão acerca do tema, especialmente no que diz respeito ao tratamento didático dado ao erro ortográfico produzido por alunos dos anos iniciais em fase de aquisição da escrita.

Além disso, revela o outro lado da rasura – elemento inerente ao processo de criação que imprime o percurso realizado pelos diversos autores (seja ele consagrado ou iniciante) durante o processo de criação. A rasura não deve ser vista como sinônimo de erro, ao contrário, deve receber uma atenção especial, pois traz em si um rico movimento de construção em busca do sentido no texto.

Apesar da ênfase em relação à pontuação, conseguimos identificar os quatro tipos de rasura: adição, supressão, substituição e deslocamento. A substituição teve grande destaque, por diversas vezes, houve alteração de conectivo por pontuação e pontuação por pontuação.

A análise dos dados deixa subentendida que a professora ignorou o conteúdo presente no texto. Além de desconsiderar a escrita ortográfica de diversas palavras, gerando conflitos, na aluna, durante a reescrita. Esse aspecto ficou claro na resistência em escrever “cando”, pois a palavra que acabara de ser escrita foi rasurada, mas por não ter nenhuma intervenção nesse sentido, mesmo contrariada, a aluna voltou a escrevê-la dessa forma. Algumas linhas depois, ela reinsere a palavra “quando” corretamente.

Por conseguinte, entendemos que o manuscrito escolar, com suas inúmeras rasuras, apesar do seu caráter de sujo e da pouca relevância recebida, mostra o movimento do processo escritural que tem a escola como referência. Frequentemente reduzido à noção de rascunho, sendo este considerado um texto com má formação, algo mal feito, inacabado e que deve ser passado a limpo, ou seja, fica renegado, desperdiçado. No entanto, com este comportamento, muitas vezes, os professores deixam passar informações importantíssimas, além de desvalorizar produções fantásticas.

---

[i] .

[ii] .

[iii] .

[iv] .

## 7. Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUARQUE, R. L. Reescrita de textos na escola: da ambiguidade da escrita à singularidade da escuta. In: LOPES, A.

A.; BUARQUE, R. L.; ASSIS, Q. P. (orgs.). *Produção de Textos na Escola: percursos da relação entre o sujeito e a língua(gem)*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2011. p. 51-74.

CALIL, E. La rature orale en processus d'écriture en acte: lieu de tension et production du sens. In: Clara Ubaldina Lorda Mur. (Org.). *Polifonia e intertextualidad en el día y la noche*. 1aed. Madrid: Editorial ARCO/LIBROS, S. L., 2012, p. 215-230.

\_\_\_\_\_. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

\_\_\_\_\_. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: Moura, D. (org.). *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 29-40.

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

FELIPETO, C. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. 1aed. Londrina: EDUEL, 2008.

FIGUEIREDO, M. F. S. *A reformulação como índice de autoria: um estudo dos manuscritos poéticos de Da Paz Oliveira*. [Dissertação de Mestrado]. Maceió. 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. v.1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

GRÉSILLON, A. *Alguns pontos sobre a História da Crítica Genética*. Revista: Estudos Avançados 11(5), 1991.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. A. S. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53-67.

LOPES, A. A. O erro ortográfico singular em produções de alunos do ensino fundamental: discutindo a relação fonologia/grafia. In: PINTO, A. C.; COSTA, C. J. S. A.; HADDAD, L. (Orgs.). *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. *A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua*. Tese de doutorado. Maceió, 2005.

SUASSUNA, L.; BEZERRA, M. B. *Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

[i] Corresponde ao 3º ano. Os dados foram coletados nos anos 2000 e 2001.

[ii] Essa vírgula após “correu” está substituindo, equivocadamente, o “e”.

[iii] Destacamos, exclusivamente, os conectivos que foram suprimidos ou substituídos.

[iv] Chamamos de transcrição porque o enredo (e a escrita das palavras) manteve-se praticamente inalterado.

Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação ambas pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar-AL.

Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação ambas pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar-AL.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 13/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: