

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

TAÍSA MARTINS JORDÃO

UM PANORAMA DAS RASURAS NA ENUNCIÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL II

MARINGÁ – PR
2018

TAÍSA MARTINS JORDÃO

**UM PANORAMA DAS RASURAS NA ENUNCIÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Cristiane Carneiro Capristano

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

J82p

Jordão, Taísa Martins

Um panorama das rasuras na enunciação escrita de
estudantes do ensino fundamental II / Taísa Martins
Jordão. -- Maringá, 2018.

116 f. : il. color., figs., gráficos, quadros

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro
Capristano.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Ensino-aprendizagem de línguas. 2. Escrita -
Rasuras - Ensino Fundamental II. I. Capristano,
Cristiane Carneiro, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

CDD 21.ed. 411

Mariza Nogami
CRB 9/1569

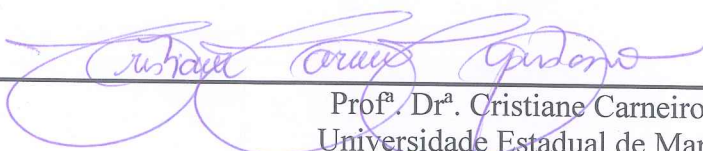
TAÍSA MARTINS JORDÃO

**UM PANORAMA DAS RASURAS NA ENUNCIÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

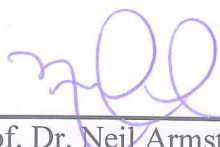
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 03 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Cristiane Carneiro Capristano
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

DEDICATÓRIA

A meu pai e Ricardo, companheiros e primeiros incentivadores de minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Cristiane Carneiro Capristano, minha gratidão e admiração. Agradeço pela constante disposição em ensinar e pelos desafios lançados, como também pela confiança concedida a mim para trabalhar ao seu lado nesta pesquisa.

Aos professores doutores Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh e Neil Armstrong Franco de Oliveira que, generosamente, aceitaram compor a Banca Examinadora, pela cuidadosa avaliação e pelas sugestões para a produção final desta dissertação, proporcionadas pelo exame de qualificação.

Ao Ricardo Henrique Bueno, pelo incentivo em minha trajetória acadêmica, por acreditar em meus sonhos e por dedicar muito de seu tempo para que esta etapa da minha vida fosse cumprida com êxito.

A meu pai e minha mãe, pela educação e ensinamentos durante toda a vida, e por nunca terem medido esforços para que essa caminhada se concretizasse. Ambos souberam compreender que as minhas ausências era parte do processo e sempre estiveram comigo, sendo apoio e colo em toda a caminhada. Minha eterna gratidão.

A toda minha família, em especial, minha tia Eunice e a minha amiga-irmã, Ilana, por estarem presentes em muitos dos momentos que perpassaram o Mestrado, por terem me ouvido, sonhado algumas vezes comigo e por compreenderem algumas de minhas ausências.

À minha avó Anair, *in memorian*, que depositou muitas de suas preocupações em mim, mas que sabia, desde a graduação, o caminho que eu tinha que percorrer para alcançar meus sonhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, pelo conhecimento compartilhado nas disciplinas.

Aos integrantes dos Grupos de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a Linguagem e Estudos sobre a Aquisição da Escrita*.

À *CAPES*, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste estudo.

À Deus por sua onipresença e por ter me dado condições de chegar até aqui.

*“É preciso força para sonhar e perceber que a estrada vai
além do que se vê” (Los Hermanos)*

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos rasuras presentes em enunciados escritos por estudantes do Ensino Fundamental II, no contexto escolar, especificamente aquelas que emergem sem a intervenção de um interlocutor direto (nomeadamente, o professor), portanto, sem que tenham sido realizadas atividades de revisão e/ou de reescrita. Essas rasuras feitas pelos alunos por iniciativa própria correspondem a momentos em que eles modificam, substituem, inserem ou cancelam partes de seus enunciados escritos. A partir de trabalhos como Capristano (2007b, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016) e Corrêa (2004, 2013), consideramos que essas rasuras registram conflitos do escrevente com a (sua) escrita, ou seja, dada a sua natureza, as rasuras constituem pistas dos encontros dos escreventes com os aspectos da (sua) escrita que se mostram para eles como “errados” e/ou “inadequados”. Com base nesse pressuposto, nosso objetivo geral é apresentar um panorama da emergência de rasuras em enunciados escritos produzidos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental II, verificando a existência de tendências (quantitativas e/ou qualitativas) no aparecimento de rasuras nesses enunciados. Para tanto, são observadas em quais regiões da escrita (ortografia, caligrafia, seleção do léxico etc.) os escreventes parecem ter mais conflitos. As análises são feitas a partir do exame de enunciados escritos de alunos do 6º ao 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental II, da cidade de Terra Boa – PR. Esses enunciados foram coletados em atividades de produção escrita realizadas em sala de aula, no âmbito do desenvolvimento regular da disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2017. Para a análise, são consideradas as variáveis *ano* e *quantidade* de enunciados, com a finalidade de comparar os quatro anos do Ensino Fundamental II. A discussão dos resultados é realizada de forma qualitativa, pautada nos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e, também, no uso de dados quantitativos. São analisados 277 enunciados dos quatro anos do Ensino Fundamental II e, desses 277 enunciados, obtivemos 2205 rasuras que foram divididas em dois grandes grupos, nomeados como Funcionamento 1 e 2. O Funcionamento 1 refere-se aos casos de rasura nos quais não foi possível identificar aquilo que foi recusado e considerado pelo escrevente, por alguma razão, como incorreto, inadequado, não pertinente etc. O Funcionamento 2, por sua vez, se refere aos casos de rasura em que foi possível identificar o que se mostra como a “primeira escolha” do escrevente, ou ainda, aquilo que foi recusado e considerado por ele, por alguma razão, como incorreto, inadequado, não pertinente etc. A análise qualitativa concentra-se, sobretudo, nas 1075 rasuras do *Funcionamento 2* que, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa, constituem lugares privilegiados para observar a circulação do escrevente por práticas sócio-históricas letradas e orais. Com a análise dos dados, pudemos verificar que as regiões da escrita em que os escreventes mais rasuram são, nesta ordem: a *caligrafia*, com 510 rasuras (47,40%); a *relação grafema x fonema*, com 225 rasuras (20,93%); a *alternância entre maiúsculas e minúsculas*, com 157 rasuras (14,60%); e a *substituição de palavras*, com 130 rasuras (12,09%). Pudemos, enfim, concluir que as rasuras, nessa etapa da escolarização, mostram que as várias possibilidades de registro escrito, marcadas pelas idas e vindas do escrevente em seus enunciados, integram diferentes aspectos da (sua) escrita, em consonância com as práticas mais vivenciadas por eles dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas, Escrita, Rasuras, Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

In this research, we investigate erasures present in statements written by students in Elementary School II, in the school context, specifically those that emerge without the intervention of a direct interlocutor (namely, the teacher), therefore, without any revision and/or rewriting activities. These erasures done by students in their own initiative occur at times when they modify, replace, insert or cancel parts of their written statements. Stemming from the works of Capristano (2007b, 2010a, 2013, 2014), Capristano and Chacon (2014), Machado (2014), Capristano and Machado (2015 e 2016) and Corrêa (2004, 2013), we consider that the erasures register conflicts of the writer with (their) writing, that is, given its nature, the erasures constitute hints of the encounters of the writers with the aspects of (their) writing showed to them as “wrong” and/or “inadequate”. Based on this assumption, our general objective is to present a panorama of the erasures’ emergency in written statements produced in the four last years of Elementary School II, verifying the existence of tendencies (quantitative and/or qualitative) in the appearance of those statements. To do so, we can observe which regions of writing (spelling, calligraphy, lexicon selection, etc.) the writers have more conflicts. The analysis was based on the examination of written statements of students from the 6th to 9th grade of an Elementary School in the city of Terra Boa - PR. These statements were collected in written production activities done in the classroom, within the framework of the regular development of the Portuguese Language subject, in 2017. For an analysis, *year* and *number* of statements are considered as variables, with the purpose of conducting a comparative study among the four years of Elementary School II. The discussion of the results is carried out in a qualitative way, based on the theoretical assumptions that underpinned the study, and also, in the use of quantitative data. It was analyzed 277 statements from the four years of Elementary School II, and of these 277 statements, we obtained 2205 erasures that were divided into two large groups that we call Function 1 and 2. Function 1 refers to the erasures cases in which it was not possible to identify what has been refused and considered by the writer, for some reason, as incorrect, inadequate, not pertinent etc. Function 2, on the other hand, refers to the erasure cases in which it was possible to identify what has been showed as “first choice” of the writer, or what has been refused and considered by them, for some reason, as incorrect, inadequate, not pertinent etc. The qualitative analysis focused mainly on the 1075 erasures from *Function 2* which, according to the theoretical-methodological chosen in this research, constitute privileged places to observe the circulation of the writer in socio-historical practices lettered and oral. From the analysis of the data, we could verify that the regions of writing in which the most scribed writers are, in this order: *the calligraphy*, with 510 erasures (47.40%), *the grapheme x phoneme relation*, with 225 erasures (20.93%), *alterations of graphemes*, with 157 erasures (14.60%) and *substitution of words*, with 130 erasures (12.09%). We can conclude that the erasures, in this phase of education, show that the several possibilities of written register, marked by the forwards and backwards of the writer in their statements, integrate different aspects of their writing, in consonance with the performed practices used by them in and out of school.

Key-words: Teaching-learning of languages, Writing, Erasures, Elementary School II.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rasuras: exemplo 1	14
Figura 2 Rasura: exemplo 2.....	15
Figura 3: Mapa de localização do município de Terra Boa - PR	38
Figura 4: Apagamento	48
Figura 5: Apagamento.....	48
Figura 6: Apagamento.....	48
Figura 7: Traço de inserção	49
Figura 8: Traços de inserção	49
Figura 9: Traços de inserção.....	49
Figura 10: Escrita sobreposta	49
Figura 11: Escrita sobreposta	50
Figura 12: Escrita sobreposta	50
Figura 13: Falso início.....	50
Figura 14: Falso início.....	50
Figura 15: Exemplo de rasura com funcionamento 1	51
Figura 16: Exemplo de rasura com funcionamento 1	51
Figura 17: Exemplo de rasura com funcionamento 2	51
Figura 18: Exemplo de rasura com funcionamento 2.....	51
Figura 19: Exemplo de rasura com Funcionamento 1	61
Figura 20: Exemplo de rasura com Funcionamento 1	61
Figura 21: Exemplo de rasura com Funcionamento 2.....	62
Figura 22: Exemplo de rasura com Funcionamento 2.....	62
Figura 23: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 6º ano.....	68
Figura 24: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 7º ano.....	68
Figura 25: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 8º ano.....	68
Figura 26: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 9º ano.....	69
Figura 27: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 6º ano	71
Figura 28: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 7º ano	71
Figura 29: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 8º ano	71
Figura 30: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 9º ano	71
Figura 31: Exemplo de rasura – Acentuação – do 9º ano	73
Figura 32: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 6º ano.....	74
Figura 33: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 7º ano.....	74
Figura 34: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 8º ano	74
Figura 35: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 9º ano	75
Figura 36: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 6º ano	76
Figura 37: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 7º ano	76
Figura 38: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 8º ano	76
Figura 39: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 9º ano	76
Figura 40: Exemplo de rasura – Translineação – do 7º ano	78
Figura 41: Exemplo de rasura – Translineação – do 8º ano	78
Figura 42: Exemplo de rasura – Pontuação – do 7º ano.....	79

Figura 43: Exemplo de rasura – Pontuação – do 8º ano.....	79
Figura 44: Exemplo de rasura – Paragrafação – do 8º ano.....	81
Figura 45: Exemplo de rasura – Paragrafação – do 9º ano.....	81
Figura 46: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 6º ano	82
Figura 47: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 7º ano	82
Figura 48: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 8º ano.....	83
Figura 49: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 9º ano.....	83
Figura 50: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 6º ano	84
Figura 51: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 7º ano	84
Figura 52: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 8º ano.....	84
Figura 53: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 9º ano.....	84
Figura 54: Exemplo de rasura – Plural x singular – do 9º ano	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos enunciados por ano	45
Gráfico 2: Quantidade de rasuras por ano	55
Gráfico 3: Média de rasura por enunciado.	58
Gráfico 4: Distribuição das rasuras por tipo, sem considerar o ano.	59
Gráfico 5: Distribuição das rasuras por tipo, considerando o ano de escolarização	60
Gráfico 6: Distribuição dos funcionamentos sem considerar o ano de escolarização.	63
Gráfico 7: Distribuição dos Funcionamentos considerando o ano de escolarização.	64
Gráfico 8: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 6º ano	87
Gráfico 9: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 7º ano	88
Gráfico 10: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 8º ano	88
Gráfico 11: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 9º ano	89
Gráfico 12: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - GERAL	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta de produção e descrições, de acordo com cada ano	42
Quadro 2: Quantidade de enunciados por proposta	44
Quadro 3: Quantidade de enunciados por ano de escolarização	45
Quadro 4: Primeiras descrições das rasuras	46
Quadro 5: As tipologias das rasuras	47
Quadro 6: Quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados por ano: Teste T ..	56
Quadro 7: Quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados por ano: Teste ANOVA e Tukey	57

SUMÁRIO

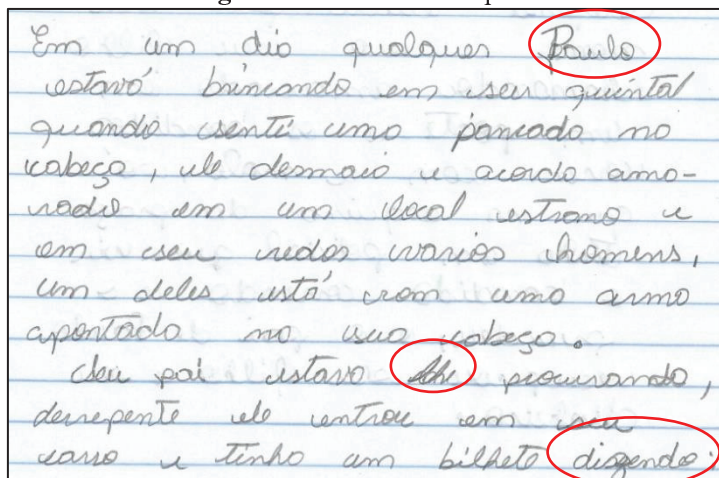
INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1: A RASURA COMO OBJETO DE PESQUISA	19
1.1 A rasura como refacção, reescrita ou reelaboração	19
1.1.1 A rasura sob viés enunciativo-discursivo	25
1.2 A implicação da heterogeneidade da escrita para a aquisição da escrita e para a rasura.	31
1.3 Síntese	35
SEÇÃO 2: MATERIAL E METODOLOGIA	37
2.1 Introdução	37
2.2 A pesquisa qualitativa	37
2.3 Locus da pesquisa.....	38
2.4 Corpus da pesquisa.....	40
2.4.1 Propostas de produções textuais.....	42
2.5. Proposta de organização das rasuras para análise	47
2.6. Síntese	53
SEÇÃO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
3.1 A quantidade de rasuras distribuída por ano de escolaridade	54
3.2 Distribuição das rasuras por tipo	58
3.3 Organização das rasuras por funcionamento	61
3.4 Rasuras por “regiões da escrita”: Funcionamento 2	66
3.5 As regiões da escrita visitadas pelos escreventes.....	67
3.5.1 Relação grafema X fonema	68
3.5.2 Alternância entre maiúsculas e minúsculas	71
3.5.3 Acentuação	72
3.5.4 Caligrafia	73
3.5.5 Segmentação de palavras	75
3.5.6 Translineação	78
3.5.7 Pontuação	79
3.5.8 Paragrafação	80
3.5.9 Substituição de Palavras	82
3.5.10 Acréscimo de palavras	84
3.5.11 Oposição plural x singular.....	85

3.6 As regiões da escrita visitadas pelos escreventes: análise quantitativa.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma como objeto de investigação rasuras em enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola interiorana do estado do Paraná, Brasil. Ao falarmos em rasura, é possível projetarmos uma imagem de um enunciado escrito com rabiscos, marcas, setas, borrões, ou seja, um enunciado que foi escrito e rasurado, com partes inteiras ou trechos postos à margem, mas que ainda continuam presentes, produzindo efeitos, embora esses efeitos, como destaca Calil (2004), se mostrem por meio do silenciamento e do apagamento daquilo que estava lá. Nesta pesquisa, vamos examinar os momentos em que o escrevente apaga, rabisca, insere e sobrepõe elementos no enunciado que produz, especificamente aqueles enunciados que emergem sem a intervenção de um interlocutor direto, como, por exemplo, o professor, portanto, sem que tenham sido realizadas atividades de revisão e/ou de reescrita, como se pode visualizar nos dois exemplos a seguir:

Figura 1: Rasuras: exemplo 1

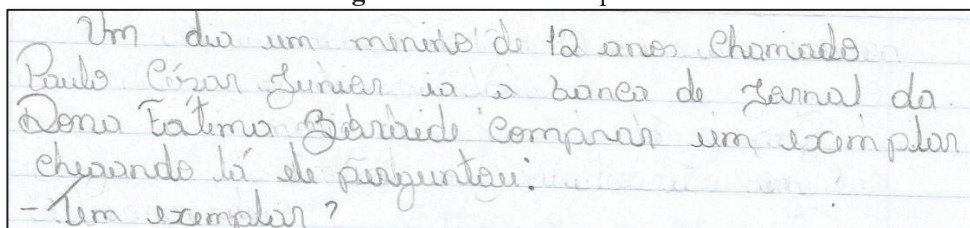


Fonte: Dados da pesquisa.

Neste exemplo, trecho de um dos enunciados que compõe o *corpus* desta pesquisa, destacamos três rasuras. Na primeira, é possível visualizar duas “escolhas” do escrevente: em um primeiro momento, ele grafia o nome próprio “Paulo” com letra minúscula e, após essa “escolha”, apaga, cancelando-a, e grafia “Paulo” com letra maiúscula. Na segunda rasura, é possível visualizar também uma substituição: em um primeiro momento, o escrevente grafia “me” e, em um segundo momento, “lhe”. Já na terceira rasura, temos um primeiro registro, no qual a palavra “dizendo” é escrita com o grafema “S” e um segundo momento em que esse grafema é substituído por outro, por meio da sobreposição do grafema “S” pelo grafema “Z”.

Vejamos outro exemplo, também um trecho de um dos enunciados que compõe o *corpus* desta pesquisa, no qual aparece rasura com um funcionamento um pouco diferente da anterior:

Figura 2 Rasura: exemplo 2



Fonte: Dados da pesquisa.

No trecho acima, há um apagamento, portanto, uma rasura. No entanto, nessa rasura, não é possível saber quais foram as “escolhas” iniciais do escrevente, apenas a sua “decisão” final, já que ele cancela a sua primeira “escolha”, eliminando-a completamente.

A pesquisa sobre rasura não é recente e já foi feita por alguns trabalhos, em diferentes perspectivas teóricas e com diferentes objetivos e métodos. Dentre eles, existem alguns estudos desenvolvidos no quadro da chamada Crítica Genética, preocupados com a discussão sobre a gênese do texto literário, como os estudos de Willemart (1993, 2002, 2005, 2009) e Gozzo (2001), Grésillon (2007) Biasi (2010) e de Salles (2013). Existem outros estudos, feitos, principalmente, no campo da Linguística e/ou da Linguística Aplicada – como os de Abaurre (1991), Fabre (1986, 1987, 1991), Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b) e Calil e Felipeto (2001, 2008), Capristano (2007, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014) –, interessados em olhar para a rasura emergente em textos e/ou enunciados elaborados durante a chamada aquisição da escrita, sobretudo, a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A presente pesquisa está mais relacionada a esses últimos estudos. Nosso interesse é investigar a emergência de rasuras em enunciados escritos elaborados durante a chamada aquisição da escrita, entendida em sentido lato¹, mais especificamente, em enunciados escritos durante o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano). Nesta pesquisa, as rasuras são

¹ Partimos da premissa, esboçada em Capristano (2007), de que o escrevente (e, consequentemente, a própria aquisição da escrita) se constitui por meio da circulação dos escreventes por práticas sócio-históricas e pelas interações possibilitadas por essas práticas, nas quais o escrevente se transforma e é transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico. Assim, a constituição do humano em escrevente e/ou a aquisição da escrita não se limita ao período inicial da escolarização, mas se prolonga atingindo todas as fases de escolarização e da vida dos sujeitos, que estão em permanente constituição.

interpretadas teoricamente como momentos nos quais “[...] o sujeito escrevente deixa de ocupar a posição de (ou deixa de figurar como) ‘utilizador’ de estruturas da sua língua e passa, momentaneamente, a ocupar o lugar de ‘observador’ dessas estruturas.” (CAPRISTANO, CHACON, 2014, p. 203). Segundo Capristano e Chacon (2014), as rasuras, representadas por sobreposições, apagamentos, inserções, falso início, dentre outros, são entendidas como lugares de conflitos nos quais se materializa a divisão enunciativa do escrevente, que o coloca, pois, diante de, pelo menos, duas possibilidades abertas da língua/linguagem.

As rasuras, nesse sentido, mostrariam o escrevente submetido à observação da (sua) própria escrita, portanto, funcionam, nessa perspectiva, como marca de um momento em que o escrevente reconheceria uma diferença entre a sua escrita e a escrita do outro (cf. CAPRISTANO, 2013). Capristano (2013) afirma que as “recusas”, ou seja, aqueles enunciados ou trechos de enunciados apagados, rabiscados e as “escolhas” que são visualizadas nos enunciados dos escreventes podem ser compreendidas como diferentes modos de o escrevente conceber a (sua) escrita, que estão sempre ligados à relação que o escrevente mantém com o (s) outro (s). .

Considerando o exposto, partimos da hipótese, formulada em estudos de Capristano (por exemplo, 2013), de que estudar as rasuras possibilita ao pesquisador percorrer caminhos trilhados pelo escrevente durante o momento de produção de seu enunciado escrito, uma vez que os escreventes, na sua inserção na escrita, mostram, pela rasura, conflitos na representação que fazem da (sua) escrita, ancorando-se em elementos de diversas práticas orais e letradas que se relacionam com a heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 2004)². Nesse sentido, a presente pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da escrita, pois, ao tomarmos como objeto de investigação as rasuras, buscamos esclarecimentos sobre conflitos com os quais os estudantes se deparam para “aprender” a Língua Portuguesa em situação de Ensino Fundamental II.

Nesta pesquisa, objetivamos apresentar um panorama da emergência de rasuras em enunciados escritos produzidos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental II, verificando tendências (quantitativas e/ou qualitativas) no aparecimento dessas rasuras no

² O conceito de heterogeneidade da escrita, segundo Corrêa (2004), é considerado como o “[...] encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito [...]” (Corrêa, 2004, p. 09). Nesta pesquisa, optamos por considerar a escrita a partir da sua relação com as práticas sociais, assumindo-a em seu modo heterogêneo de constituição. Dada a importância desse conceito para a pesquisa, ele será explorado e explicado mais adiante, especificamente na seção intitulada *O modo heterogêneo de constituição da escrita - sua implicação para a aquisição da escrita e para a rasura*.

percurso do sexto ao nono ano. Para alcançarmos esse objetivo mais geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

(A) Identificar e descrever quais tipos de rasuras aparecem em enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II;

(B) Comparar os tipos de rasuras nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental II, examinando a existência de diferenças ou de semelhanças entre os anos;

(C) Averiguar, a partir dos dados, quais regiões da escrita são mais propícias para a emergência de rasuras nos enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II, verificando, assim, quais aspectos da (sua) escrita se mostram para os escreventes como mais “errados” e/ou mais “inadequados”.

Para alcançar nossos objetivos, optamos pela escolha da pesquisa de cunho qualitativo por dois motivos. Primeiro, porque ela nos permite analisar os dados com características únicas como os nossos – nosso *corpus* é composto por enunciados escritos de diferentes turmas e sujeitos, resultando em diferentes especificidades – e reunir essas individualidades em torno de questões mais gerais. Segundo, diretamente ligado ao anterior, porque se trata de uma investigação científica que começa nos dados e exige dos pesquisadores que integrem os dados identificados e os resultados alcançados num esquema explicativo conduzido por teorias que dão subsídios para a análise.

Esta pesquisa justifica-se pela possibilidade que abre de estudar e analisar o que os alunos do Ensino Fundamental II rasuram – tema pouco abordado, pois não há, ainda, pesquisas voltadas para a análise de rasuras em contexto de Ensino Fundamental II, tão pouco, pesquisas que as analisam em todos os anos dessa etapa de escolarização – e, nessa direção, a partir do quadro teórico que norteia a pesquisa, estudar e analisar quais são os conflitos vividos mais recorrentemente por esses alunos, quando é deles a decisão de alterar seu enunciado escrito, ou seja, quando se pode ver o conflito do escrevente com a (sua) escrita, sem terceiros envolvidos ou influenciando-o diretamente no momento da produção.

Outras pesquisas, como de Capristano (2013), Machado (2014) e Machado e Capristano (2016), também estudaram a rasura e já obtiveram algumas respostas no que concerne à rasura ligada à segmentação, voltando o olhar, especificamente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. No entanto, a partir dos resultados já alcançados por esses e outros trabalhos, nos motivamos a investigar a rasura no decorrer do Ensino Fundamental II,

pois consideramos importante compreender quais são os conflitos vivenciados pelos escreventes que já estão inseridos em outro contexto de escolarização.

Iniciamos nossas discussões, na seção 1, com a apresentação de alguns estudos e pesquisas sobre a rasura desenvolvidos no campo da Linguística e/ou da Linguística Aplicada, estudos estes voltados para a chamada aquisição da escrita. Nessa seção, também apresentamos os principais referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, expondo o modo como as rasuras são entendidas nesta dissertação que, filiando-se à perspectiva teórica enunciativo-discursiva³ assumida por Capristano (2013, 2014), considera a rasura como resultante da circulação do escrevente por práticas letradas e orais, ou, ainda, como pistas do trânsito dos escreventes pelo modo heterogêneo de constituição da escrita – conforme postulado por Corrêa (2004).

Na seção 2, apresentamos informações sobre o material e os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, iniciamos expondo sobre a sua natureza, discorrendo sobre suas dimensões qualitativa e quantitativa. Na sequência, apresentamos o *locus* desta pesquisa, bem como as etapas realizadas para chegarmos ao *corpus* selecionado e suas principais características.

Posteriormente, na seção 3, são expostos os principais resultados desta pesquisa, de modo a responder aos nossos objetivos gerais e específicos. Nesse sentido, apresentamos um panorama da emergência de rasuras em enunciados escritos do Ensino Fundamental II, refletindo sobre as regiões da escrita que foram mais propícias para a emergência de rasuras nessa etapa da escolarização dos escreventes. Finalizamos esta dissertação apresentando considerações finais e referências bibliográficas.

³ Perspectiva enunciativo-discursiva deve ser entendida, nesta pesquisa, como aquela constituída por uma apropriação da análise dialógica do discurso (pressupostos bakhtinianos) e da análise do discurso francesa, que consideram a dimensão sócio-histórica na produção do sentido, do sujeito e do discurso.

SEÇÃO 1: A RASURA COMO OBJETO DE PESQUISA

Como adiantado, nesta seção, nossa proposta é apresentar alguns estudos e pesquisas desenvolvidos no campo da Linguística e/ou da Linguística Aplicada sobre a rasura na aquisição da escrita. Em seguida, expomos os principais referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, a fim de mostrar o modo como as rasuras são entendidas nesta dissertação. Para tanto, organizamos esta seção em três subseções.

Na primeira, discutimos a contribuição de trabalhos, no campo da Linguística e/ou da Linguística Aplicada, desenvolvidos a partir da década de 90, que nomeiam a rasura predominantemente como marcas de *refacção*, *reescrita* ou *reelaboração* e a consideram como índices de operações espontâneas feitas com a linguagem pelas crianças. Trata-se de estudos como os de Abaurre et. al. (1997). Nesses estudos, as marcas de *refacção*, *reescrita* ou *reelaboração* (nesta dissertação chamadas *rasuras*) mostrariam, em sua singularidade, a complexa e multifacetada relação sujeito/linguagem.

Na segunda, voltamo-nos para a apresentação de trabalhos desenvolvidos também a partir da década de 90 que elegeram a rasura na aquisição da escrita como objeto de investigação, considerando-a sob viés enunciativo-discursivo, como os trabalhos de Calil (1994, 1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b), Calil e Felipeto (2001, 2008), Capristano (2007b, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016). A terceira subseção é dedicada à discussão sobre heterogeneidade da escrita e sua implicação para a aquisição da escrita e para a compreensão do funcionamento das rasuras.

1.1 A rasura como refacção, reescrita ou reelaboração

Dentre os estudos que investigam as rasuras na aquisição da escrita, destacam-se os de Abaurre et. al. (1997). Nesses estudos, apagamentos, inserções e escritas sobrepostas aparecem com diferentes nomeações, como, por exemplo, reelaboração, refacção e reescrita. Esse livro, intitulado *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*, surgiu da necessidade das autoras de exporem uma investigação que estava sendo feita desde o ano de 1992, em um Projeto Integrado de Pesquisa (CNPq) chamado de *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, já finalizado.

O livro é uma compilação de artigos que discutem a relevância das marcas deixadas pelos sujeitos em seus textos, marcas essas que são vistas como importantes para a

compreensão de aspectos cruciais do que as autoras denominam de aquisição da linguagem escrita. O livro se organiza por temáticas, em três *Cenas*, denominadas pelas autoras como *Indícios*, *O Trabalho* e *A Emergência do Estilo*.

Em cada uma dessas *Cenas*, encontramos artigos que tematizam nosso objeto de investigação. Na primeira *Cena*, as autoras têm por finalidade apresentar e discutir o que se toma em seus trabalhos como “dato singular”, em relação à aquisição da escrita, bem como discutir o papel do outro, interlocutor letrado com quem a criança, no seu processo de constituição de conhecimentos, interage. A rasura é tematizada nos dois capítulos que compõem essa parte.

No primeiro, de autoria coletiva, a discussão sobre rasura aparece como forma de “evidenciar o caráter singular de alguns dados representativos da escrita inicial” (ABAURRE, et. al., 1997, p. 24). Nesse artigo, as rasuras são nomeadas como marcas de refacção textual. As autoras afirmam que olham com curiosidade e interesse teórico para esse tipo de dato que, segundo elas, representa o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante que mostra na aquisição da escrita. São analisados dados de caráter singular de uma 1ª série, de uma escola pública de Campinas. Trata-se de modificações feitas pelas crianças em seus textos. Dentre essas modificações, as mais recorrentes aparecem no trabalho com a ortografia. As autoras identificam, também, casos de substituição lexical, modificações que, segundo elas, apontam para um trabalho da criança com aspectos morfossintáticos da linguagem, como também, sinalizam a busca da criança de uma coerência semântica para a sua produção escrita. Já nesse artigo, as autoras colocam em evidência que todos esses episódios de refacção textual marcam o momento em que a criança “torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem” (ABAURRE, et. al., 1997, p. 16).

No segundo artigo, escrito por Maria Laura Mayrink-Sabinson, a rasura, a partir de Abaurre et. al. 1997, p. 42, é nomeada como “hesitações e reelaborações”. Segundo a autora, essas marcas podem ser tomadas como índices de movimentos dos sujeitos em constituição. Para desenvolver sua reflexão, Mayrink-Sabinson (1997) analisa um evento singular de interação mãe-criança pré-escolar, em que a produção escrita da criança se constitui em foco de atenção conjunta da díade. Neste artigo, o objetivo é discutir o papel do adulto no processo de atribuir sentido à sequência de letras que a criança desenha, como também às modificações introduzidas pelo próprio modo de agir da criança no modo de agir de seu interlocutor letrado. Os dados foram obtidos a partir de anotações em diário realizadas pela mãe-pesquisadora das interações da criança, que convive intensamente com a escrita e com letrados. Nesse artigo, as

marcas de reelaboração são, portanto, vistas sob o prisma da relação adulto-criança, marcando o papel do OUTRO no processo de aquisição da linguagem e de sua representação escrita.

Na segunda *Cena*, as autoras tratam novamente sobre o trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem escrita, discutindo, mais especificamente, os episódios de reescrita, em textos produzidos espontaneamente pelas crianças/escreventes. Em linhas gerais, defende-se que esses episódios de reescrita são evidências de operações epilinguísticas⁴ dos sujeitos com a escrita. Essa parte do livro é organizada em cinco artigos. Todos eles tematizam nosso objeto de investigação.

No primeiro, escrito por Mayrink-Sabinson, a autora amplia a discussão sobre os dados inicialmente apresentados no artigo supracitado, que compõe a primeira parte do livro. Reafirma que considera esses dados como momentos nos quais se vê uma “escrita” prévia, julgada pela criança, por alguma razão, como insuficiente, deficitária, “errada”. A autora traz discussões nas quais mostra rasuras compostas por refacção de escritas de uma letra, de escritas constituídas de mais de uma letra e de texto. Neste artigo, a autora nomeia a rasura como reelaboração e episódios de reescrita e afirma que, se existem indícios de riscos, apagamento e reescrita, esses indícios significam que houve, da parte da criança, alguma reflexão sobre a escrita. Podemos afirmar que, ao chamar de refacção, reelaboração e/ou reescrita, a autora faz uso de sinônimos para tratar o que chamamos, neste trabalho, de rasura, registrando que tais marcas deixadas nos enunciados são operações de refacção de escrita que são julgadas como inadequadas/erradas, segundo critérios internos da criança. A autora salienta que tais indícios permite-nos observar que a criança, logo no início de sua aquisição de escrita, é capaz de refletir sobre sua própria escrita:

[...] as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita, encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a, e refazendo-a” (ABAURRE, et al., 1997, p. 59).

Ou seja, a presença de refacções, reelaborações e/ou reescritas em produções textuais infantis é, portanto, algo que independe do domínio do princípio alfabético da escrita.

⁴ Segundo Franchi (1991), a atividade epilinguística é a “[...] prática que opera sobre a própria linguagem”; é aquela pela qual a criança “compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. (FRANCHI, 1991, p. 35-37)

Representam, para essa autora, importantes momentos em que a criança apaga e refaz uma escrita, ou sobrepõe uma “correção” a uma escrita deixada sem apagar, ou mesmo apaga, sem refazer nada, deixando o que sobra como um “novo” texto.

No segundo artigo, escrito por Maria Bernadete Marques Abaurre, a rasura é nomeada por reelaboração e a autora apresenta dados representativos da escrita de crianças do primeiro grau⁵, pois objetiva tornar mais clara a questão do processo mais geral da refacção textual. Abaurre interpreta a rasura como sendo um momento marcado por reflexões e tomadas de decisões, feitas pela criança. Para a autora, as rasuras indicariam atividades epilinguísticas desenvolvidas pelas crianças, ou seja, operações espontâneas feitas com a linguagem que estariam em oposição às chamadas operações metalinguísticas⁶, que pressuporiam uma reflexão consciente do escrevente sobre a língua.

A autora considera, ainda nesse capítulo, que a rasura constitui “um espaço privilegiado para a observação de aspectos relevantes à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança, em diferentes momentos e pelos mais variados motivos” (ABAURRE ET. AL., 1997, p. 69).

No terceiro artigo, intitulado *(Re)escrevendo: o papel da escola*, escrito por Raquel Fiad, a autora, diferentemente de Abaurre e Mayrink-Sabinson, se detém em uma discussão e análise de dados não mais em aquisição da escrita infantil, mas sim em atividades de indivíduos inseridos no primeiro e segundo graus. A autora começa seu texto afirmando que a prática de reelaboração de textos vinha naquele momento adquirindo espaço nas produções acadêmicas, espaço que antes era inexistente. Mesmo que implicitamente, é perceptível que a rasura é considerada por Fiad como refacções e/ou reescritas e interpretada como o momento em que o autor se coloca como leitor de seu texto e o reelabora, o refaz a partir dos conhecimentos que já dispõe sobre a escrita. Para a autora, “escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, para que os autores vão se formando e se constituindo.” (ABAURRE ET. AL., 1997, p. 77).

No quarto artigo, escrito por Abaurre, a rasura é nomeada por ocorrências de refacção (sinônimo, nesse contexto, para rasura) e o *corpus* de análise diz respeito a episódios

⁵ Antigamente, as etapas escolares eram identificadas como 1º e 2º grau e, posteriormente, o 3º grau. Nos dias atuais, não se usa mais esses termos, mas sim, Ensino Fundamental I para os anos iniciais; Ensino Fundamental II para os anos de 6º a 9º; Ensino Médio para os anos de 1º a 3º e, por fim, Ensino Superior.

⁶ A atividade metalinguística é um nível de abstração da linguagem por meio das quais a criança pode “fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico”. (FRANCHI, 1991, p. 37)

singulares de refacções elaboradas a partir dos episódios de *corpus* piloto dos quais as autoras dispunham. A análise se deu com base em dados longitudinais presentes em textos desde a pré escola até o final do segundo grau. O objetivo da autora foi visualizar, a partir de episódios de reelaboração, a história da relação que vai se constituindo entre o sujeito e a linguagem. Além disso, a autora interpreta os episódios de refacção da escrita adulta (apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes presentes no texto) como:

[...] dados privilegiados para exame, uma vez que, em sua singularidade, indiciam as operações epilinguísticas do sujeito, momentos por vezes fugazes de breve “tomada de consciência” do autor de um texto com relação às suas escolhas e às implicações destas no plano textual/discursivo. Esses sinais concretos de trabalho com o texto apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. (ABAURRE et. al., 1997, p.80)

Ou seja, as marcas de reelaboração indiciam, para a autora, a construção realizada pelo autor, ao se colocar no lugar de leitor da sua própria escrita e ao reelaborá-la para os seus leitores/interlocutores. Nos vários episódios de reelaboração analisados, a autora constata que, nesses momentos, a criança “ora refaz concordâncias, ora trabalha com a coesão e a coerência do texto, ora opera metalinguisticamente, ora arrisca investir em efeitos estilísticos e, pouquíssimas vezes, se preocupa com a ortografia” (ABAURRE, et. al., 1997, p. 113). A partir disso, Abaurre (1997) afirma que está diante de alguém que se constituiu em sujeito da linguagem.

No quinto artigo, escrito por Mayrink-Sabinson, a rasura é nomeada por refacção. A autora volta-se para a análise de dados de crianças que tinham nível de escolarização entre o período pré-escolar até a 2ª série do primeiro grau. A decisão metodológica da autora foi a de privilegiar dados representativos de episódios visíveis de refacção textual em que foi possível ver um apagamento/reescrita ou a sobreposição/acréscimo de escrita. Mayrink-Sabinson interpreta por refacção um apagamento de parte de um texto escrito para construir um “novo” texto, que ocorre quando a criança se apropria do enunciado do outro/seu interlocutor para construir seu próprio enunciado.

Na terceira *Cena*, é tematizada a emergência do estilo, a partir da análise de diferentes textos produzidos em diferentes momentos de escolarização. Nesse último conjunto de artigos, composto de quatro artigos, nosso objeto de investigação é tratado em apenas um dos artigos, intitulado *Re(escrita) e estilo*, escrito por Raquel Fiad. Neste artigo, a autora tem

como propósito observar a emergência de traços individuais na escolha dos gêneros discursivos e na seleção dos recursos linguísticos utilizados desde o início da escrita. Ela pretendeu “discutir as marcas de construção do estilo, ou da construção da individualidade na escrita, a partir da análise de diversos textos de um autor, levando em conta as marcas de reelaboração presentes em um texto.” (ABAURRE, et. al., 1997, p. 157). Para tanto, foram analisados três textos de um sujeito, estudante da 3ª série de segundo grau de uma escola pública da cidade de Americana, São Paulo. Foram selecionadas tanto versões finais quanto as anteriores com anotações e rascunhos. Os textos dizem respeito a narrativas que foram produzidas a partir de diferentes propostas. A conclusão a que a autora chega com a análise de tais dados está ligada ao fato de que as escolhas realizadas pelo sujeito permitiu ver que foram explorados recursos da ordem textual, lexical e gramatical, indicando certo domínio do gênero escolhido. Para a autora, as reelaborações vistas nesses enunciados são mostras dos vários caminhos que o sujeito percorre para a organização do texto escrito.

A partir do exposto acima, afirmamos que os trabalhos reunidos no livro *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*, organizado por Abaurre (1997) são de importância ímpar para as pesquisas sobre rasura, bem como para esta investigação, pois contribuem para olharmos para a rasura não como mera sujeira presente em enunciados escritos. Em diferentes momentos e com diferentes propósitos, as autoras mostram que as rasuras são dados singulares que sinalizam uma atividade epilinguística do sujeito com a linguagem, assim como um deslocamento da posição do sujeito escrevente: ele deixa de ser apenas aquele que apenas escreve seu texto e passa, também, a ocupar o lugar de “leitor”. Esse deslocamento aponta diretamente para como, no processo de produção escrita, se dá a relação sujeito e linguagem.

Dito de outro modo, nos estudos das autoras supracitadas, vemos a relevância desse objeto de investigação, que não é mera sujeira que deveria ser “retirada”, “eliminada” dos enunciados escritos pelas crianças, jovens e adultos. Os estudos que apresentamos aqui mostram que esses dados singulares são evidências de um sujeito que não apenas escreve seu enunciado, mas também, lê, julga, avalia e altera seu enunciado, marcando a (sua) relação com a linguagem.

Na base dessa forma de conceber a rasura, vemos também que há pressuposto um sujeito no controle do seu dizer, sinais de que esse sujeito é capaz de refletir de forma mais ou menos consciente sobre o produto da sua atividade gráfica; um sujeito que, numa “breve ‘tomada de consciência’”, julga e avalia suas escolhas e as “implicações destas no plano textual/discursivo” (ABAURRE et. al., 1997, p.80). Do ponto de vista assumido nesta

dissertação, esse modo de interpretar o trabalho do sujeito é uma das principais diferenças desses trabalhos com relação àqueles que serão apresentados na seção seguinte.

1.1.1 A rasura sob viés enunciativo-discursivo

A rasura é considerada um objeto de investigação por alguns trabalhos que a consideram sob viés enunciativo-discursivo, como os de: Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b), Calil e Felipeto (2001, 2008), Capristano (2007, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016). Para a apresentação e discussão desses trabalhos, vamos dividi-los em dois grupos. Primeiro, apresentaremos os trabalhos de Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b), Calil e Felipeto (2001, 2008). Depois, os trabalhos de Capristano (2007b, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016). Essa organização justifica-se na medida em que, embora esses trabalhos partam de uma perspectiva teórica semelhante – todos são desenvolvidos no que poderíamos chamar de um viés enunciativo-discursivo –, recortam diferentemente o objeto “rasura”, têm propostas e objetivos diversos, amparam-se em metodologias distintas e não chegam, portanto, aos mesmos resultados.

Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b), Calil e Felipeto (2001, 2008) afirmam que as rasuras são compreendidas como momentos do processo de escrita nos quais o sujeito volta-se “[...] sobre aquilo que foi dito ou escrito, para anular, substituir, deslocar, acrescentar, dizer de outro modo algo que já havia falado ou escrito” (CALIL, 2008. p. 104).

Os autores consideram a rasura como um estranhamento do escrevente que é marcado, especificamente, por um “voltar sobre” o material escrito; ou seja, a rasura seria “uma pista que apontaria não somente de onde veio, mas também para onde se poderia ter ido” (CALIL, 2004, p. 58). Na perspectiva assumida por esse conjunto de trabalhos, não é possível observar um sujeito separado da língua, autônomo e consciente, que realiza operações metalinguísticas e usa a língua como instrumento. Observa-se, sim, um “eu” que está além do aparelho formal e que se encontra sem controle intencional, vivendo na ilusão de uma língua homogênea.

Calil e Felipeto (2000) propõem três noções para se compreender o “jogo” que está por trás do ato de rasurar. Diz respeito ao “equivoco que pode acarretar um estranhamento que pode levar o sujeito a uma escuta, na qual efetiva um retorno sobre o dito/escrito,

condição de toda forma de rasura, seja oral ou escrita” (CALIL e FELIPETO, 2000, p. 06, sublinhados do autor).

Desse modo, o objeto rasura, nessas pesquisas,

[...] está fortemente ligado à escrita. Ao se falar em rasura tem-se a imagem de um texto com marcas, rabiscos, borrões, setas, chaves etc. Algo que foi escrito e rasurado, posto à margem, mas que apresenta uma certa resistência pois continua presente e produzindo efeitos, embora se mostre através do silenciamento, do apagamento, do deslocamento, da negação daquilo que estava lá ou que poderia estar. (CALIL, 2004, p. 59)

As rasuras são, nesse sentido, pistas que indicam as tensões do escrevente entre o previsível e o imprevisível. Tais pistas, segundo os autores, dariam alguma visibilidade ao funcionamento dessa tensão e mostrariam que há algo que está sobrando em um texto e/ou enunciado.

Calil (2004) ainda destaca que a rasura, na escrita formal, em gêneros discursivos como um requerimento, uma folha de cheque ou uma declaração, é vista como uma mera sujeira capaz de anular aquela escrita ou, ainda, vista como uma tentativa de adulteração do documento. No entanto, o autor acredita que devemos considerar a rasura como constitutiva da escrita, uma vez que não há escrita sem rasuras.

Ao afirmarmos, nos baseando em Calil (2004), que as rasuras são vistas como meras sujeiras em determinados contextos, devemos ressaltar que, para a escola, em geral, se um texto contiver alguma rasura, ele deve ser passado a limpo, refeito, pois não estará de acordo com o esperado pela instituição. Com isso, devemos ressaltar que [...] “vincular a rasura à sujeira é um reflexo da concepção que se tem de pensamento e linguagem.”⁷ (CALIL, 2004, p. 59). Para a escola, continua o autor, a rasura nos enunciados dos alunos significa que há possibilidades de correção daquele texto, já que ela indicaria um elemento estranho, alheio, indesejado, mas necessário para “corrigir” o pensamento (CALIL, 2004, p. 59).

O autor ainda salienta que a rasura tomada como objeto de investigação obriga a não pensarmos nela como um objeto transparente e natural, mas, sim, como algo que está muito além de mera correção do que está errado. Para o autor, investigar e valorizar rasuras presentes nos enunciados escritos de escreventes durante a escolarização é importante porque

⁷ De acordo com Koch (2002, p. 13), “a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Para ela, como esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento [...] do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2002, p. 16).

permite identificar índices de reflexão linguística desses escreventes (em certo sentido, autores de seus textos) sobre os textos que produzem e, além disso, proporciona que o professor tenha mais pistas sobre o modo como seus alunos constroem e veem a (sua) escrita.

Assim, para Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b), Calil e Felipeto (2001, 2008), as rasuras não devem ser vistas como meras marcas que são deixadas em um texto e que devem ser “limpadas” para o produto final, mas sim, discursivamente, como indícios de dois movimentos diferentes que, segundo Calil:

Por um lado, apontariam para os lugares do dito que funcionam como um obstáculo, uma barreira, um dique controlando o escoamento ou não de outros sentidos do dizer para que se possa manter a coerência, a unidade do texto. As rasuras, nestas práticas, produziriam um efeito de apagamento explicitado por marcas gráficas ou borrões. De outro lado, as rasuras apontariam para a presença do equívoco constitutivo da língua, ou seja, como a marca do imprevisível. Neste sentido, elas estariam desestruturando um “já dito” para estabelecer novas relações de sentido. (CALIL, 2004, p. 69)

A partir disso, podemos entender a rasura nestes dois momentos: o primeiro enquanto marcas de reprodução, como também, em um segundo momento, como um processo constitutivo das práticas de textualização que são postuladas a partir do sentido de ruptura, quando há uma desestruturação de um “já dito” que estabelece novas relações de sentidos, interpretando a rasura como um funcionamento heterogêneo da linguagem.

Conforme Calil e Felipeto (2000), o retorno sobre o texto e seu rasuramento aponta para a divisão do sujeito e uma submissão ao outro, que pode ser considerado a cultura, a sociedade e, também, a linguagem, pois nem sempre o retorno é um processo criativo ou uma ruptura previsível, já que pode ir em direção ao que está estabilizado na língua e, talvez, até mesmo, para uma ressignificação do dizer ou para outro movimento.

A partir da rasura, Calil (2004) afirma que “[...] alguns movimentos ou dispersões podem ser detectados e explicitados, mostrando que, apesar da aparente ausência de conflitos, há um desencontro constante e, poderia se dizer, constitutivo, do sujeito com ele mesmo.” (CALIL, 2004, p. 93).

Quando os autores falam sobre o que é constitutivo, recorrem às pesquisas de Authier-Revuz (2004), em seus fundamentos sobre a heterogeneidade constitutiva da linguagem, como aquilo que escapa ao sujeito pelas não-coincidências enunciativas, como, por exemplo, os atos falhos, ambiguidades, homonímia, dentre outros equívocos. Para Calil (2012), amparado em Authier-Revuz, tais não-coincidências não se baseiam em insucessos ou ajustamentos, mas

sim em pontos sensíveis na construção do dizer. Ainda de acordo com Calil (2006), também a partir de Authier-Revuz, em todo dizer há uma heterogeneidade que lhe é constitutiva⁸, significando dizer que o sujeito se encontra destituído do domínio de seu dizer e estruturalmente clivado pelo inconsciente (LACAN, 1996), como também pelo interdiscurso (PÊCHEUX, 1983).

De acordo com Calil (2004), a rasura entendida enquanto “marca de heterogeneidade admite uma elaboração teórica sobre seu funcionamento, posto que há, necessariamente, um movimento reflexivo e uma certa opacidade da própria linguagem, que acabam sendo materializados por essa marca” (CALIL, 2004, p. 72). Assim sendo, da perspectiva assumida por esses autores, as rasuras ecoam e refletem os retornos imprevisíveis sobre o fluxo do dizer, manifestando, no processo de criação textual, as direções para outros discursos e, ao mesmo tempo, permitindo o estabelecimento do próprio texto final.

Capristano (2007, 2010a⁹, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016), partem, também, como adiantado, de uma maneira semelhante de entender a rasura. Para esses autores, do ponto de vista de seu funcionamento, a rasura corresponde, também,

[...] a momentos nos quais os escreventes suspendem o gesto de escrever para voltar-se sobre aquilo que escreveram, ora acrescentando traços, letras, sílabas, palavras ou trechos inteiros, ora substituindo, suprimindo ou alterando a configuração e a disposição de letras, sílabas, palavras ou trechos inteiros. (CAPRISTANO, 2013, p. 668)

Ancorados, igualmente, nas pesquisas de Authier-Revuz (2004), também consideram que as rasuras constituem um momento particular da relação sujeito/linguagem em que a criança, enquanto sujeito que escreve, alterna-se no papel daquele que escreve e daquele que contempla a sua própria escrita. Nesses momentos, para esse conjunto de autores, o escrevente mostra-se como sendo capaz de reconhecer diferenças entre a sua escrita e uma outra escrita, a escrita do outro.

É necessário salientar, entretanto, que, assim como vimos nos trabalhos de Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b), Calil e Felipeto (2001,

⁸ É sabido que a heterogeneidade constitutiva é aquilo que escapa ao sujeito da linguagem (CALIL, 2006), ou, como diz Authier-Revuz (1984, p. 26) “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito”, afirmação que a autora faz assumindo radicalmente a noção de dialogia presente nas teorias linguísticas e que foi formulada inicialmente por Bakhtin (1963).

⁹ Nesse único trabalho – Capristano (2010a) –, as rasuras são denominadas marcas de reelaboração. A autora renunciou a essa nomenclatura em favor do termo *rasura*.

2008), as rasuras não são consideradas por esse segundo conjunto de trabalhos como índice de conhecimento do escrevente, que estaria apto para evitar falhas na produção de seus enunciados. Em direção oposta, também para esses autores, a rasura é índice de um sujeito que, imerso no funcionamento linguístico-discursivo, atua sob o efeito desse funcionamento e mostra-se como capaz de reconhecer uma diferença entre o que escreveu e o que supõe que deveria escrever – suposição que nasce das suas experiências com a linguagem e com a escrita.

Do mesmo modo que o primeiro conjunto de trabalhos que apresentamos, as rasuras – representadas por apagamentos, sobreposições, inserções, falsos inícios – são entendidas por Capristano (2007, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016), como lugares de conflitos que materializam a divisão enunciativa do escrevente entre possibilidades abertas pela língua (CAPRISTANO, 2013, 2014). Ou seja, nesses trabalhos, afirma-se que a escrita da criança, nos momentos de rasura, parece estar submetida à observação da própria criança; são, portanto, marcas de um momento de divisão enunciativa.

Capristano (2007, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016) dedicaram-se a analisar especialmente rasuras que se mostrassem como efeito de algum tipo de preocupação com a delimitação dos espaços em branco, objetivando, assim, construir hipóteses sobre a trajetória da escrita da criança, quando se trata da definição do conceito de palavra (MACHADO, 2014). No quadro teórico que norteia as pesquisas desses autores,

[...] entende-se que, por serem pistas de conflito e de negociação, as rasuras mostram, sempre, um sujeito dividido entre pelos menos duas possibilidades divergentes, ou seja, são ocasiões em que o escrevente se vê diante de pelo menos dois itinerários para estabelecer limites gráficos, itinerários que [...], emergem da inserção e da circulação dos escreventes por práticas sócio-históricas, orais e letradas (CAPRISTANO, MACHADO, 2015, p. 218).

Também para Capristano e Chacon (2014), se as rasuras resultam da circulação do escrevente por práticas letradas e orais, logo, elas provêm da constituição heterogênea da escrita¹⁰, já que dependem da (s) “memória (s)” que irrompe (m) no momento em que o

¹⁰ O conceito de heterogeneidade da escrita, como adiantamos na nota 2, será explorado e explicado mais adiante, especificamente na seção intitulada *O modo heterogêneo de constituição da escrita - sua implicação para a aquisição da escrita e para a rasura*.

escrevente tem diante de si a tarefa de escrever. Capristano e Chacon (2014) também consideram que as rasuras:

[...] indiciam, pois, o retorno (deslocado, dividido, desdobrado...) do funcionamento da língua(gem) sobre o sujeito escrevente. Assim, as seleções e combinações que sobressaem no modo de enunciação escrito são regidas pela memória da inserção do sujeito no funcionamento linguístico (oral e/ou escrito) (CAPRISTANO, CHACON, 2014, p. 206).

Dito de outra forma, os diferentes conflitos presentes na escrita dos escreventes são resultantes de seleções e de combinações que emergem na sua escrita em razão da sua inserção no funcionamento linguístico e discursivo das práticas orais e letradas das quais participam. Sendo assim, para o segundo grupo de pesquisadores, temos o reconhecimento da influência e da importância da circulação dos escreventes por práticas sociais orais e letradas para o aparecimento de rasuras nos enunciados produzidos por eles.

Portanto, diferentemente do primeiro grupo de trabalhos que apresentamos, os trabalhos deste segundo grupo preocupam-se em assinalar que a divisão enunciativa vista na rasura é produto, dentre outras coisas, da oscilação ou do trânsito das crianças por práticas sócio-históricas, orais e letradas, das quais elas são/foram/eram partícipes (CAPRISTANO, 2010b). Ou seja, a rasura traz à tona as experiências sócio-históricas dos sujeitos escreventes e mostram, também, lugares e posições que o escrevente ocupa no momento da sua escrita, em razão da vivência dessas experiências.

Como destacamos, nos trabalhos desse segundo grupo, têm sido especialmente consideradas para análise rasuras nas quais se supõem mostrar os “caminhos” ou “trajetos” percorridos por crianças do EF-I para apropriarem-se da noção de palavra que circula pelas práticas sócio-históricas de linguagem. As rasuras têm sido analisadas, normalmente, inspiradas em pressupostos teórico-metodológicos do Paradigma Indiciário¹¹. Os enunciados escritos adotados como material de análise, em sua grande maioria, fazem parte de um Banco de Produções Textuais¹² que pertence aos Grupos de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem*

¹¹ De acordo com Suassuna (2008), o Paradigma Indiciário é um tipo de pesquisa com natureza qualitativa, que “se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais” (SUASSUNA, 2008, p. 364). Ainda segundo a autora, o que importa são as interpretações das ocorrências em suas especificidades que são pertinentes ao que se busca compreender. Nessa perspectiva, convém ao pesquisador realizar a análise qualitativa simultânea à observação, optando por quais ocorrências devem ser consideradas e abandonadas. (SUASSUNA, 2008).

¹² O *corpus* que compõe o banco contém produções textuais coletadas entre 2001 a 2004. Para maiores informações sobre o *corpus* do segundo grupo de pesquisadores, visitar os seguintes trabalhos - CAPRISTANO, C. C. MACHADO, T. H. S. *Uma análise quantitativa de rasuras ligadas à*

(CNPq), coordenado por Lourenço Chacon Jurado Filho e Luciani Ester Tenani e o Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a aquisição da escrita* (CNPq), coordenado por Cristiane Carneiro Capristano e Elaine Cristina de Oliveira.

Nas pesquisas do grupo voltadas para a investigação de rasuras, em geral, elas são analisadas quantitativamente e qualitativamente. A finalidade, de modo geral, têm sido verificar tendências no aparecimento de rasuras no decorrer da aquisição da escrita infantil, sobretudo, de crianças no período de escolarização formal correspondente ao que hoje chamamos de Ensino Fundamental I.

Para desenvolver suas análises e defender o pressuposto de que a divisão enunciativa sinalizada pela rasura emerge do trânsito do escrevente por práticas sócio-históricas orais e letradas, os autores desse segundo grupo de trabalhos ancoram-se teoricamente na ideia de heterogeneidade da escrita, formulada por Corrêa (2004), e que será apresentada na próxima seção.

1.2 A implicação da heterogeneidade da escrita para a aquisição da escrita e para a rasura.

Temos ciência de que, no interior do campo complexo no qual nos inscrevemos – nomeadamente, no campo das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem das línguas –, existem diversos e, muitas vezes, controversos, modos de conceber a escrita. Considerando essa problemática, mas sem desenvolvê-la aqui, em nossa pesquisa, optamos por conceitualizar a escrita a partir da sua relação com as práticas sócio-históricas nas quais ela emerge, assumindo-a, na esteira dos trabalhos de Corrêa (por exemplo, 2004), em seu modo heterogêneo de constituição.

Em nossa pesquisa, adotamos, portanto, pressupostos teóricos de Corrêa (1997, 2004 e 2006), acerca do modo heterogêneo de constituição da escrita, tido pelo autor como o encontro, visto nos enunciados concretos dos diferentes escreventes, entre as práticas sócio-históricas do oral/falado e do letrado/escrito, que surgem quando se considera a dialogia com o já falado/escrito e o já ouvido/lido. Nessa forma de conceber a escrita, importa, dentre outras coisas, a presença de um escrevente que, no processo de escrita, está regulado por sua circulação dialógica por práticas sócio-históricas.

Na formulação dessa forma de conceber a escrita, Corrêa (2004) recusa a dicotomia entre fala e escrita, presente em muitos trabalhos voltados para a investigação da escrita, uma vez que defende que os fatos linguísticos do falado/escrito são/estão inevitavelmente ligados às práticas sócio-históricas orais/letradas e, nelas, não ocorrem de forma isolada: tanto se pode ver o oral/falado no letrado/escrito como vice-versa. Ou seja, para o autor, não existem fatos linguísticos (falados ou escritos) que ocorram dissociados de sua vivência e movência em uma prática sócio-histórica, assim como não existem enunciados que sejam puramente falados ou puramente escritos: o que nos chega (professores, pesquisadores etc.) como material para análise e/ou avaliação, como destaca o autor, é sempre produto do trânsito do escrevente por fatos linguísticos do falado/escrito e por práticas sócio-históricas orais/letradas.

Baseando-se nesses pressupostos, “o trabalho que o escrevente executa no processo de construção do texto” (CORRÊA, 2004, p. 14) é examinado por meio da definição de três eixos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita: a escrita em sua gênese, a escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado, bem como a escrita em sua dialogia com o já falado, já ouvido, já escrito e o já lido¹³. Os três eixos referem-se basicamente às representações que o escrevente faz do oral/falado e do letrado/escrito em sua escrita, fazendo com que seja realçado que este escrevente está regulado por sua circulação dialógica e, conseqüentemente, pela sua divisão enunciativa – que, como vimos acima, também pode ser sinalizada pela rasura, que, do ponto de vista de Capristano (2007b, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Machado (2014), Capristano e Machado (2015 e 2016), mostra o deslocamento do sujeito escrevente por práticas sócio-históricas orais e letradas.

Assim, na perspectiva assumida por Corrêa, a escrita é um processo no qual o escrevente mobiliza diferentes imagens que faz de si, de seu interlocutor e da (sua) escrita, a partir dos momentos em que assume a escrita em sua gênese, nos momentos que a assume como um código institucionalizado, bem como os momentos de remissões a outros textos, sejam eles falados e escritos. Com base em Corrêa (2004 e 2013), podemos afirmar, também, que a escrita e sua aquisição se marcam como um modo de realização discursivo, por meio do

¹³ O primeiro eixo postulado por Corrêa (2004) diz respeito à “gênese da escrita” que é considerado como “[...] momentos em que o escrevente, ao apropriar-se da escrita, toma-a como representação da oralidade, tendendo-se a igualar aos modos de realização da linguagem verbal” (CORRÊA, 2004, p. 10). O segundo eixo caracteriza-se pela apropriação que o escrevente faz da escrita considerando-a em seu estatuto de código institucionalizado. O terceiro eixo é aquele no qual se percebe a relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e com o já ouvido, como também, com o já escrito e com o já lido. Nesse eixo, temos um sujeito que, a partir desta relação, põe-se em contato não só com toda sua experiência oral vivenciada, como também com a sua produção escrita em geral e com sua produção escrita particular.

qual sujeito e sentido ganham forma. Ou seja, a escrita vai além da sua função de código para constituir-se num dos modos de enunciação em que sujeito e sentido são produzidos. Corrêa (2013) afirma isso quando nos diz que:

A faceta processual da escrita se evidencia quando ela é considerada como modo de enunciação, ou seja, como um dos modos de atualização da língua, ou, ainda, como uma das maneiras de realização discursiva por meio das quais sujeito e sentido ganham forma. Assim entendida, não há relação dicotômica possível entre escrita e fala, pois sentido e sujeito se concebem, se conformam e se expressam por meio da mobilização de variadas práticas (orais, escritas etc.), mesmo quando apenas um único modo de enunciação (escrito ou falado) é utilizado. Seu aspecto processual marca, portanto, uma visão que se distingue da escrita considerada apenas em seu aspecto estático de código alfabético, referido, em geral, como modalidade escrita. (CORRÊA, 2013, p. 490)

Nesta dissertação, a consideração da heterogeneidade da escrita será importante para compreender a aquisição da escrita e as rasuras que emergem nesse processo. Como antecipado (cf. nota 1, p. 11), entendemos, principalmente com base em Capristano (2007), que o escrevente (e, conseqüentemente, a própria aquisição da escrita) se constitui por meio da circulação dos escreventes por práticas sócio-históricas e pelas interações possibilitadas por essas práticas, nas quais o escrevente se transforma e é transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico. Nessa direção, supomos que a constituição do humano em escrevente e/ou a aquisição da escrita não se limita ao período inicial da escolarização, mas se prolonga atingindo todas as fases de escolarização e da vida dos sujeitos, que estão continuamente em constituição.

No que diz respeito à aquisição da escrita, devemos ressaltar, de acordo com Capristano (2007), que ela pode ser entendida, também como um processo contínuo, marcado por diferentes movimentos e/ou posições da criança¹⁴ no modo de enunciação escrito (CAPRISTANO, 2013). A pesquisadora mostra-nos, além disso, a importância das práticas orais e letradas para a constituição da escrita infantil e essa importância está vinculada à

¹⁴ Para definir o que entende como diferentes movimentos e/ou posições da criança no modo de enunciação escrito, Capristano (2013) propõe uma analogia com o modo como Lemos (2002) interpreta o funcionamento da aquisição da fala pela criança. Segundo Lemos, a aquisição da fala pela criança ocorre a partir de três posições da criança na língua, posições “relativamente à fala do outro, à língua e, em consequência, em relação à sua [da criança] própria fala” (LEMOS, 2002, p. 56), tais posições, segundo Capristano (2013), mostram como se daria a estruturação da criança como falante e, ao relacionar isso à rasura, Capristano (2013) também enfatiza que a criança nessas diferentes posições ora está predominantemente submetida à escrita do outro (primeira posição), ora submetida ao funcionamento da língua em seu modo de enunciação escrito (segunda posição) e, por fim, predominantemente submetida à observação do próprio sujeito escrevente (terceira posição) (CAPRISTANO, 2013, p. 672, 673).

assunção da concepção heterogênea da escrita, tal como definida por Corrêa (2004), que, como adiantamos, entende que a escrita não é, mesmo em seus passos iniciais, uma mera transposição do falado, mas sempre fruto do trânsito do escrevente por práticas sociais, historicamente constituídas.

Desse modo, ao pensarmos nestes fatores, relacionando-os com a rasura, afirmamos, com base em Capristano (2007b), que, durante a aquisição da escrita, as rasuras deixam latente a heterogeneidade constitutiva da escrita, uma vez que são produtos do entrelaçamento de memórias que mostram um sujeito dividido entre, pelo menos, duas possibilidades da língua/linguagem. E, para “resolver” esses conflitos, ou seja, para lidar com as possibilidades abertas pela língua/linguagem, os escreventes são afetados por sua “memória linguística”, heterogeneamente constituída, oriunda de sua inserção em diferentes práticas orais e letradas.

Ancorados na concepção da heterogeneidade constitutiva da escrita, consideramos que o sujeito rasura desde as suas primeiras experiências com a escrita, e este gesto se estende às práticas escritas como um todo, em diferentes tempos e espaços. Entendemos, também, que a circulação do escrevente por práticas, mostrada pela rasura, não permanece a mesma ao longo da aquisição da escrita, nem se repete nas diferentes práticas das quais os escreventes participam. Ela pode transformar-se, na medida em que se transformam (no espaço e no tempo) as práticas sociais pelas quais o escrevente transita.

É por essa razão que, para nós, é importante e necessário a construção de um panorama da emergência de rasuras. Nesta dissertação, nos concentraremos, dados os limites de tempo, espaço e os limites impostos pelos objetivos do trabalho, em enunciados escritos produzidos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental II, por escreventes de uma escola interiorana do estado do Paraná (Brasil). Entendemos que a investigação das tendências (quantitativas e/ou qualitativas) no aparecimento de rasuras nesse tempo e espaço pode permitir, primeiro, a identificação e a descrição dos tipos de rasuras que mais frequentemente aparecem em enunciados escritos por alunos do Ensino Fundamental II. Pode, também, permitir a comparação dos tipos de rasuras e a verificação da existência de diferenças ou de semelhanças entre os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental II. Pode, por fim, auxiliar na identificação de quais regiões da escrita são mais propícias para a emergência de rasuras nos enunciados escritos desses alunos, verificando, assim, quais aspectos da (sua) escrita se mostram para os escreventes como mais “errados” e/ou mais “inadequados”.

Todas essas informações podem constituir-se como importantes saberes sobre as práticas de escrita no Ensino Fundamental II, como também, importantes saberes para os

professores e demais profissionais interessados no funcionamento do processo de produção escrita desse período de escolarização.

1.3 Síntese

Nesta seção, cumprimos a finalidade de apresentar os principais referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, destacando as pesquisas sobre a rasura na aquisição da escrita de diferentes perspectivas teóricas. Também pudemos apresentar o modo como as rasuras são entendidas nesta dissertação que, filiando-se à perspectiva teórica enunciativo-discursiva assumida por Capristano (2013, 2014), considera a rasura como resultante da circulação do escrevente por práticas sócio-históricas letradas e orais, advindas do modo heterogêneo de constituição da escrita – conforme postulado por Corrêa (2004). Pudemos colocar, assim, em evidência, que as rasuras marcam o retorno do escrevente sobre a sua própria escrita, mostrando um escrevente que está em um lugar de constante negociação com o que o constitui e o que determina a emergência dos enunciados escritos que produz.

Com base nos trabalhos que investigam a rasura na aquisição da escrita, defendemos que as rasuras emergem em momentos nos quais a escrita do sujeito está submetida a sua própria observação, ou seja, sustentamos que as rasuras são resultado de momentos do processo de escrever em que os sujeitos, imersos no funcionamento linguístico-discursivo, estão sob o efeito do reconhecimento de uma diferença entre o que escreveram e o que pensam que deveriam escrever (cf. especialmente Capristano [2013]).

Para finalizar essa seção, gostaríamos de ressaltar que as práticas de produção de textos na escola, muitas vezes, são realizadas pensando em apenas um único destinatário: o professor, que assume a postura de avaliador e corretor, detentor dos saberes que permitiriam estabelecer o que é certo e errado, no tocante aos usos (orais e escritos) da linguagem. Nesse contexto, a rasura, em geral, é vista de forma negativa, como uma sujeira que deveria ser evitada a todo custo. Como prática geral, os alunos são obrigados a “passar a limpo” e reescrever o texto, retirando dele todas as imperfeições (rasuras), descartando a folha “suja”, cheia de “rabiscos” que, muitas vezes, para a escola, nada significam. No entanto, nas reflexões feitas anteriormente, procuramos corroborar com a convicção dos diferentes autores mencionados de que essas marcas renegadas a sujeira são, na verdade, importantes para compreender a aquisição da escrita, ou seja, as rasuras são ricos indícios da relação estabelecida entre o escrevente e a (sua) escrita: o escrevente, ao rasurar, estará, sempre e

necessariamente, vivenciando suas práticas sócio-históricas letradas e orais, bem como os diversificados saberes internalizados por eles nessas práticas.

SEÇÃO 2: MATERIAL E METODOLOGIA

2.1 Introdução

Nesta seção, apresentamos informações sobre o material e os procedimentos metodológicos usados no desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, iniciamos expondo sua natureza, discorrendo sobre suas dimensões qualitativas e quantitativas. Na sequência, apresentamos o *locus* desta pesquisa, bem como as etapas realizadas para chegarmos ao *corpus* selecionado e suas principais características.

2.2 A pesquisa qualitativa

Como toda pesquisa científica, esta também se trata de um esforço mental e um esforço de ações, conforme (BEILLEROT, 2012), ou seja, trata-se, especificamente, de uma pesquisa com objetivos que se pretende alcançar por meio de uma investigação, coleta e análise de dados. Nesta pesquisa, embora recorramos a dados quantitativos para apontar tendências, privilegiamos o caráter qualitativo.

A pesquisa de cunho qualitativo permite analisar dados com características únicas, relevantes para uma compreensão do fenômeno estudado (ANDRÉ, 1983) e, nela, a investigação científica não termina com os dados, ela começa com eles, cabendo ao investigador integrar os fatos e resultados num esquema explicativo, ou seja, ela supõe que o pesquisador construa hipóteses e busque teorias que deem subsídios para explicar o fenômeno estudado, bem como os dados selecionados para análise.

Nesse sentido, esta é uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como sendo de cunho interpretativista, que faz uso de dados quantitativos, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada (LA), que é uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]”, que investiga a linguagem em situação social determinada (MOITA LOPES, 1996, p. 23). Faremos, também, uso de dados quantitativos, uma vez que temos como objetivo fazer um panorama geral das rasuras cujos dados quantitativos poderão mostrar tendências em relação às tipologias, funcionamentos e regiões da escrita em que as rasuras são mais recorrentes.

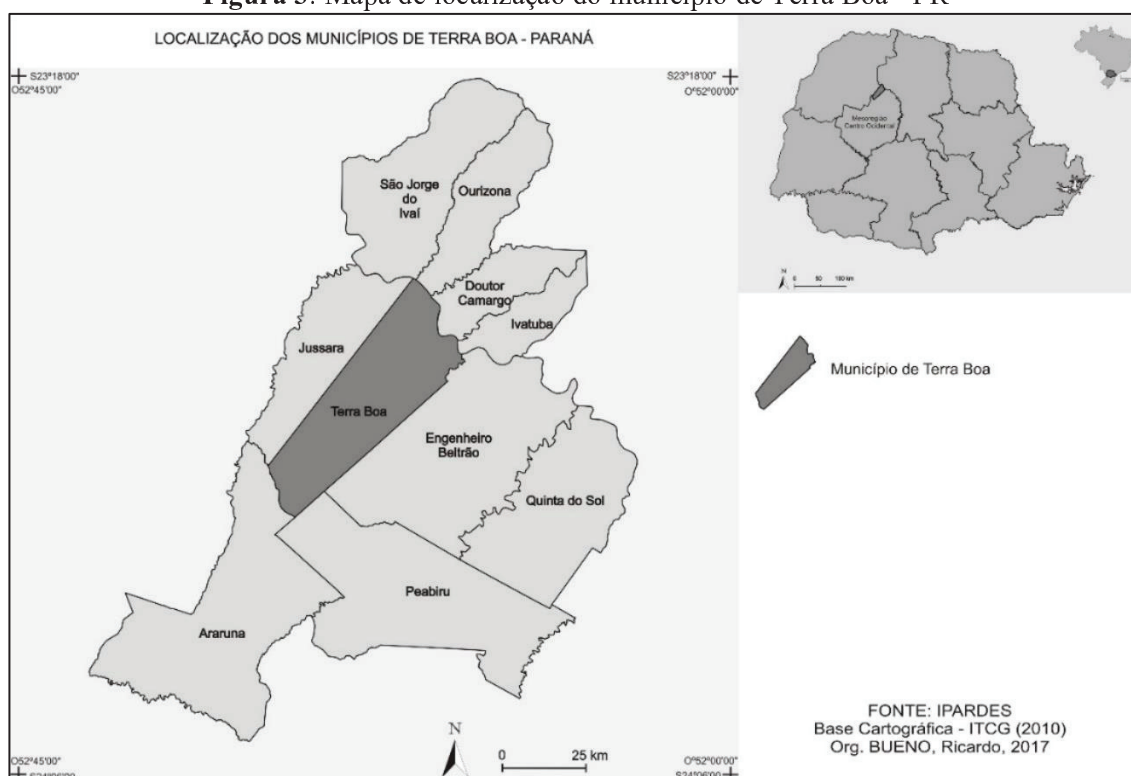
Partimos do pressuposto de que os dados quantitativos podem integrar uma pesquisa de caráter qualitativo. Em diferentes tradições de pesquisa, modelos e estratégias são desenvolvidas para unir ambas as metodologias – qualitativa e quantitativa – pois, muitas

vezes, conforme afirma Flick (2009, p. 33), “[...] se faz necessária e útil a ligação entre as duas abordagens”, por diferentes razões, dentre as quais se destacam, para nós, a possibilidade de as pesquisas qualitativa e quantitativa servirem de apoio uma a outra e a probabilidade de fornecerem, juntas, um quadro mais geral do objeto eleito para pesquisa.

2.3 *Lócus* da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos como *lócus*, como antecipado, uma escola da rede estadual de Ensino Fundamental II, da cidade de Terra Boa, no interior do Paraná. O município de Terra Boa está localizado na Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, limitando-se a sul com os municípios de Araruna e Peabiru, a oeste com o município de Jussara, a norte com os municípios de São Jorge do Ivaí e Ourizona e a leste limita-se com Doutor Camargo, Ivatuba e Engenheiro Beltrão, como mostra a Figura 3.

Figura 3: Mapa de localização do município de Terra Boa - PR



Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES¹⁵ 2018), o município de Terra Boa possui uma extensão de 325,65Km² e a sua população é, de

¹⁵ O IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) foi fundado no ano de 1973, no contexto geral de transformações econômicas ocorrentes no Brasil, principalmente no Estado do Paraná, onde o setor econômico voltado para a agroindústria se intensificou. De acordo com o

acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015)¹⁶, de 15776 habitantes.

Ainda de acordo com o IBGE (2017), os alunos dos anos iniciais da rede pública receberam média 6,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁷, sendo que os alunos dos anos finais obtiveram média de 4,7. Comparando as notas com alunos de municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais coloca a cidade de Terra Boa na 69ª posição de 399 municípios, enquanto que a média dos alunos dos anos finais a coloca 75ª posição de 399 municípios. Se comparada à média nacional, os dados são os seguintes: em um universo de comparação entre 29.863 escolas, em que as médias giram em torno de 0,1% a 10,0%, os alunos obtiveram média entre 4,6% a 5,0%, sendo que apenas 15,61% das escolas estão com desempenho acima dessa nota e 84,39% das escolas estão com desempenho abaixo ou igual essa nota.

Quanto à taxa de escolarização, para pessoas de 06 a 14 anos, foi de 98,8 no ano de 2010, colocando o município na 83ª posição de 399 municípios no estado do Paraná. Já na esfera federal, a posição foi de 834 de 5570 municípios. Sendo assim, a partir desses dados,

IPARDES, as suas atribuições são: realizar pesquisas e estudos, elaborar projetos e programas, acompanhar a evolução da economia estadual, fornecendo apoio técnico nas áreas econômica e social para a formulação das políticas estaduais de desenvolvimento; coordenar, orientar e desenvolver atividades técnicas compreendidas no Sistema Estadual de Informações Estatísticas, visando a subsidiar, com dados estatísticos, os estudos voltados ao conhecimento da realidade física, econômica e social do Estado, concentrando as atividades nas áreas de economia, sociedade e meio ambiente. Disponível em: < http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=32>. Acesso em: 19 jan. 2018.

¹⁶ O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) teve origem no ano de 1934, inicialmente apenas como INE (Instituto Nacional de Estatística). Em 1937, criou-se o Conselho Nacional de Geografia que foi incorporado ao INE e que passou a se chamar, portanto, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. De acordo com o próprio órgão, o IBGE possui a missão de identificar e analisar o território, contar a população, mostrar como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando, ainda, como elas vivem. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>>. Acesso em: 19 jan 2018.

¹⁷ Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 e, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

podemos perceber que a escola em que os dados foram coletados apresenta, com relação ao Paraná e ao Brasil, bons índices de escolarização, bem como de notas dos alunos matriculados nos anos iniciais, segundo os dados do IBGE (2017). A partir dos dados acima, no que diz respeito ao estado, é notável um bom índice de média ao avaliarmos que a escola em que foi realizada a coleta de dados está entre as 100 primeiras escolas das 399 escolas do estado do Paraná.

É importante ressaltar que consideramos que esse espaço sócio-geográfico específico de pesquisa pode ser tomado como representativo de práticas escolares não apenas em nível local, mas, também, no nível estadual e nacional. Ou seja, partimos do pressuposto de que esse grupo integra um processo sócio-histórico mais geral de práticas escritas escolares, práticas que, embora particulares e espacialmente circunscritas, dariam visibilidade a um processo sócio-histórico mais geral, em curso em nosso país. Desse pressuposto decorre a eleição dessa escola como *lócus* de pesquisa.

2.4 Corpus da pesquisa

Eleito o *lócus* da pesquisa, seguimos alguns passos para a coleta e constituição do nosso *corpus*. A fim de iniciarmos a coleta de dados, realizamos um primeiro contato com a escola, com os professores e com o núcleo para explicarmos nossos objetivos, a fim de obtermos as devidas autorizações para que a pesquisa se concretizasse. O primeiro passo para a efetivação da escola como participante foi realizado a partir do contato feito com o Núcleo Regional de Educação de Cianorte-PR (NRE), responsável pelo município de Terra Boa – PR. A responsável pelo NRE assinou um termo de autorização (cf. Anexo 1), dando-nos plenas condições para entrarmos em contato com a escola e obtermos a autorização da diretora.

O segundo passo foi realizado a partir do primeiro contato com a escola e com a sua diretora que prontamente nos recebeu e, ao explicarmos os nossos objetivos com a investigação e as nossas intenções como pesquisadoras (cf. Anexo 2), também assinou o termo de autorização (Anexo 3) para a efetivação da pesquisa.

Em seguida, marcamos uma reunião com todos os professores de Língua Portuguesa da escola para que pudéssemos explicar detalhadamente quais eram os objetivos e o que, de fato, precisaríamos para a coleta de dados e para a realização da pesquisa. Após a reunião, todos os professores aceitaram a participação, contabilizando um total de seis professores participantes que ministravam aulas nos quatro anos finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º ano), nos turnos matutino e vespertino.

Após o contato com as instâncias – NRE, Diretoria da escola e Equipe pedagógica –, fizemos uma reunião com os alunos para explicarmos o propósito da pesquisa, para que eles pudessem informar seus responsáveis sobre a importância e relevância desta pesquisa. Nesta reunião, entregamos aos estudantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante, TCLE) – cf. Anexo 4 – para que os responsáveis e os alunos pudessem conversar entre si e decidirem sobre a participação ou não na pesquisa. Os enunciados daqueles alunos que aceitaram e entregaram para a pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos são aqueles que serão examinados nesta investigação, uma vez que, uma pesquisa deve seguir os princípios éticos pré-estabelecidos. Vale ressaltar que os enunciados coletados foram utilizados com absoluto sigilo e confidencialidade, para fins de pesquisa, de modo a assegurar a identidade do aluno participante.

Para que tivéssemos subsídios para afirmar que não houve, em momento nenhum, a intervenção do professor regente da turma nos textos produzidos pelos alunos, pedimos permissão ao Núcleo Regional de Educação da cidade de Cianorte – PR para que pudéssemos participar das aulas para observação. O núcleo permitiu nossa participação, por meio de uma declaração em que consta a autorização da pesquisadora para estar presente nas aulas no momento das produções (ver Anexo 1), fazendo as anotações necessárias para o cumprimento de tal atividade.

Como se trata de coleta de registros gerados em sala de aula, os alunos que não aceitaram participar da pesquisa também fizeram normalmente todas as atividades propostas em sala, mas não tiveram seus enunciados utilizados para análise. A coleta dos dados foi realizada a partir da nossa participação nas aulas de Língua Portuguesa das turmas da escola, juntamente com a responsável pela sala que conduziu a turma e, em horário normal de aula, realizou as atividades de produção textual com os alunos para que pudéssemos coletar e analisar os textos dos escreventes. Cada professor regente da turma explicou a proposta de produção dos enunciados aos escreventes para que eles pudessem e tivessem condições de produzir seus enunciados escritos, sem a sua e a nossa intervenção em seu momento de produção. Conforme os escreventes foram terminando suas produções, recolhemos o material para análise.

Os materiais que foram utilizados para a coleta de dados foram: lápis, papel e caneta. Para a análise dos dados foram utilizados: lápis, fotocópias das produções escritas, escâner para digitalização das atividades dos enunciados e lupa de leitura LL-975 (aumento 2X).

No que diz respeito ao material coletado, afirmamos que consiste em enunciados escritos de todos os escreventes de turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano dos turnos matutino e

vespertino. Nesse sentido, contabilizamos 277 enunciados, que ficaram distribuídos da seguinte forma: 53 enunciados do 6º ano, 63 enunciados do 7º ano, 78 enunciados do 8º ano e 83 enunciados do 9º ano. Vale ressaltar que foram coletados 690 enunciados ao todo, mas que 413 foram excluídos do *corpus*, uma vez que, ou os estudantes não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou, se entregaram, o entregaram com falhas, faltando alguma assinatura, com algum equívoco ou, até mesmo, espaços em branco.

2.4.1 Propostas de produções textuais

Para que os estudantes produzissem os seus enunciados, os professores regentes das turmas iniciaram as aulas de produção apresentando uma proposta de produção textual para as turmas, para que, com base nessa proposta, os estudantes pudessem escrever seus enunciados de acordo com o gênero pré-estabelecido, bem como o tema. Para melhor visualização, apresentamos um quadro com as propostas e suas descrições, conforme conduzida por cada professor nas diferentes turmas. No quadro abaixo, G = gênero discursivo; D = data da coleta; A = ano; P = período; DD = descrição; M = período matutino; V = período vespertino;

Quadro 1: Proposta de produção e descrições, de acordo com cada ano

Propostas				
G	D	A	P	DD
Relato 1	14/08/2017	6ª F	V	A professora regente da turma pediu oralmente para que os alunos escrevessem um <i>Relato Pessoal</i> no qual teriam como objetivo relatar uma situação engraçada que vivenciaram. Alertou-os para não se esquecerem de dar um título ao texto.
Conto 1	14/08/2017	6ª A	M	A professora regente da turma fez algumas atividades como introdução ao gênero discursivo <i>Conto</i> . Após as atividades, abriu uma roda de leitura para que os estudantes pudessem falar sobre os vários contos clássicos que encontram e, que, segundo a docente, os alunos provavelmente já haviam escutado em casa, na escola, no cinema. Em seguida, entregou um material escrito (cf. Anexo 5) com a proposta de produção. Como é possível ver no Anexo 5, a proposta previa a escolha de personagens; a definição de um lugar onde a história se passaria; a apresentação das personagens e suas características; a invenção de um complicação para a história; o desenvolvimento de acontecimentos e fatos da narrativa; a elaboração de uma resolução do problema apresentado na narrativa; a criação de um final feliz para a personagem principal da história; a criação de um título. A docente alertou, ainda, para o
	15/08/2017	6ª B	M	
	18/08/2017	6ª D	M	
	21/08/2017	6ª E	M	

				fato de os contos de fadas em geral começarem com a expressão <i>Era uma vez</i> e terem uma sequência de início, meio e fim.
Conto 2	15/08/2017 15/08/2017 16/08/2017 16/08/2017	7ªA 7ªB 7ªC 7ªD	M M M M	A professora regente da turma pediu para que os estudantes escrevessem um <i>Conto</i> . Para a produção escrita, os alunos deveriam considerar que se tratava de um <i>Conto de amor</i> no qual eles narrariam a história de uma suposta briga de separação de um casal. A professora indicou que os três personagens principais deveriam ser chamados de Marta, Haroldo e Jêsse. Em seguida, entregou um material escrito (cf. Anexo 6) com a proposta de produção, composto pelas seguintes perguntas-respostas: 1. O que escrever? Conto de Amor; 2. Para quem? Professora; 3. Por quê? Para obtenção de nota; 4. Sobre o quê? Sobre uma separação; 5. Personagens: Marta, Haroldo e Jessé.
Bilhete 1	21/08/2017 23/08/2017	7ªE 7ªF	V V	A professora regente da turma entregou um material escrito (cf. Anexo 7) com a proposta de produção, composto por uma breve retomada das características composicionais do gênero <i>Bilhete</i> , seguido do seguinte comando de produção: escreva um bilhete para sua mãe informando que você irá jogar com seus amigos e chegará às 18 horas.
Conto 3	25/08/2017 24/08/2017 28/08/2017 29/08/2017 29/08/2017	8ªB 8ªC 8ªD 8ªF 8ªE	M M M V V	A professora regente da turma entregou um material escrito (cf. Anexo 8) com a proposta de produção, composto por indicações sobre a quantidade de linhas, alerta sobre a necessidade de colocar título e uma sequência de elementos que deveriam aparecer no <i>Conto</i> , como o fato que seria narrado, o tempo em que o fato ocorreu etc.
Relato 2	08/08/2017 08/08/2017 10/08/2017 11/08/2017 15/08/2017	9ªB 9ªE 9ªF 9ªC 9ªA	M V V M M	A professora regente da turma fez oralmente uma contextualização das características composicionais do gênero <i>Relato</i> . Como suporte para essa contextualização, entregou aos alunos a letra impressa de uma canção da banda Legião Urbana (Eduardo e Mônica) e colocou a canção para que eles pudessem ouvir. Após essa atividade, a professora propôs, por meio da leitura de um material escrito (Anexo 9) com o comando de produção textual, que eles escrevessem o que ela chamou de um <i>Relato Pessoal</i> que envolvesse a história da canção, de forma a relatar como Eduardo e Mônica se conheceram (uma retextualização, portanto).

Coletamos os enunciados dos gêneros que os professores já haviam trabalhado em aulas anteriores com as turmas. No que diz respeito à coleta de dados com relação aos gêneros, devemos ressaltar que o professor regente teve autonomia para a escolha e

planejamento do material e elaboração do comando de produção para a realização da atividade, pois nosso propósito era interferir o menos possível na dinâmica das aulas e no conteúdo programático das turmas participantes.

Como é possível ver no quadro acima, os gêneros solicitados pelos docentes foram diferentes, variando de um ano para outro e, até mesmo, variando no interior de um mesmo ano, como foi o caso dos 6º e 7º anos. A diversidade de gêneros coletados não se apresenta como um problema para a análise, uma vez que não era uma prerrogativa desta pesquisa olhar para a diferença entre a emergência das rasuras (nosso objeto de investigação) nos diferentes gêneros. Embora essa variável possa mostrar-se relevante para a análise qualitativa e pesquisas futuras possam desenvolvê-la, nesta investigação a relação gênero *versus* rasura não se coloca como central.

Após o exposto, verificamos quais enunciados tinham sido autorizados para pesquisa (quais estavam, portanto, acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Todos esses enunciados foram digitalizados e arquivados em pastas por proposta e ano de escolarização. Feita a digitalização e o arquivamento, contabilizamos os enunciados por proposta de produção textual e por ano, como sintetiza o quadro abaixo (P = proposta; A = ano de escolarização; QT = quantidade de enunciados com TCLE).

Quadro 2: Quantidade de enunciados por proposta

Quantidade de enunciados		
P	A	QT
Relato 1	6ªF	13
Conto 1	6ªA	09
Conto 1	6ªB	16
Conto 1	6ªD	03
Conto 1	6ªE	12
Conto 2	7ªA	21
Conto 2	7ªB	06
Conto 2	7ªC	19
Conto 2	7ªD	09
Bilhete	7ªE	02
Bilhete	7ªF	06
Conto 3	8ªB	29
Conto 3	8ªC	17
Conto 3	8ªD	25
Conto 3	8ªF	01
Conto 3	8ªE	06
Relato 2	9ªB	36
Relato 2	9ªE	20
Relato 2	9ªF	11
Relato 2	9ªC	05

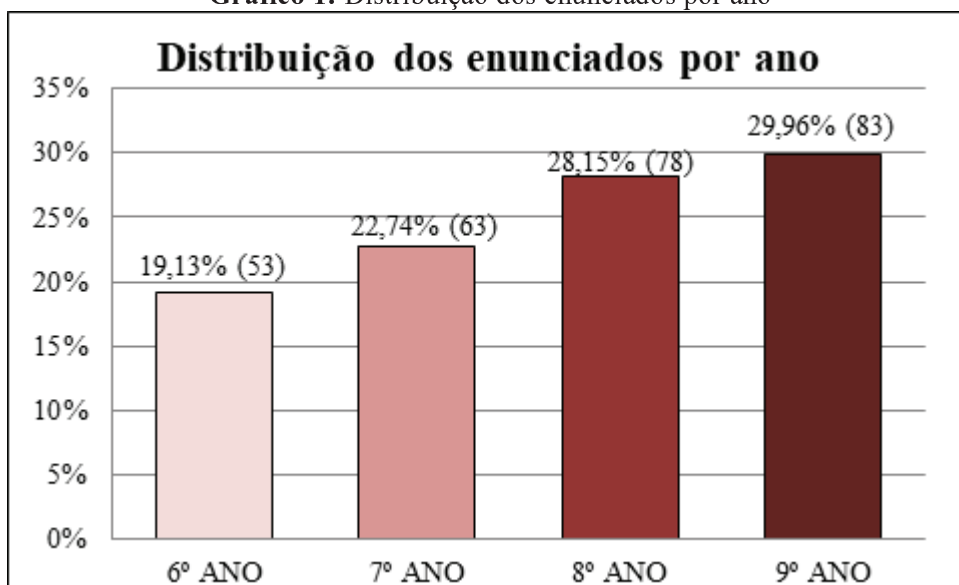
Relato 2	9ªA	11
Total		277

No quadro acima, é possível ver que coletamos 277 enunciados com TCLE. Vemos, também, que a quantidade de enunciados de acordo com cada proposta difere em todos os anos e isso se deve à quantidade de TCLE que obtivemos de cada ano, de acordo com cada turma. Sem considerar a divisão por proposta, mas considerando a divisão por ano de escolarização, os enunciados que compõem nosso *corpus* estão assim distribuídos: (A = ano; QT = quantidade de enunciados)

Quadro 3: Quantidade de enunciados por ano de escolarização

Quantidade de enunciados por ano de escolarização	
A	QE
6º	53
7º	63
8º	78
9º	83

Gráfico 1: Distribuição dos enunciados por ano

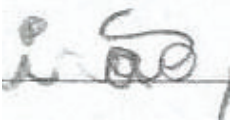


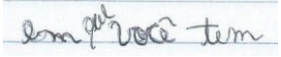
O Gráfico 1 mostra que a coleta de dados aumentou ao longo dos anos, uma vez que no 6º ano tivemos o menor número de enunciados e, no 9º ano, tivemos o maior número de enunciados, situação que se relaciona ao fato de termos recebido o maior número de TCLE do 9º ano, pois todos os enunciados que estavam com o TCLE correto foram incluídos para análise, até mesmo aqueles poucos nos quais não foram identificadas rasuras (que contabilizam apenas 10 enunciados).

De posse desses enunciados, passamos a identificar as rasuras, identificação que foi feita a partir dos seguintes passos: (1) observação minuciosa de cada enunciado (enunciado original e digitalizado), com o auxílio de lupa de leitura – LL-975 (aumento 2X); (2) identificação, nos enunciados, dos momentos que poderiam ser tidos como rasuras, em função da definição que adotamos nessa pesquisa.

Feito isso, passamos à extração das rasuras dos arquivos digitais e à organização delas em quadros, considerando: (1) a quantidade de rasura por *escrevente*; (2) a quantidade de rasuras por *tipo* – tipo que será tematizado na seção seguinte; (3) a quantidade de rasuras pelo que chamamos provisoriamente de Funcionamento 1 e Funcionamento 2 –Funcionamentos que serão também tematizados na seção seguinte. Nesses quadros, fizemos, também, uma primeira descrição de cada uma das rasuras selecionadas, bem como apontamos algumas das possíveis causas de sua emergência, como exemplifica o quadro abaixo: (S = sujeito; T = tipo; F1 = funcionamento 1; F2 = funcionamento 2)

Quadro 4: Primeiras descrições das rasuras

S	Rasura original	T	F1	F2	Descrição	Hipótese
02		A		X	Nesse dado, o escrevente grafou a palavra “ponhou”. Em um primeiro momento, grafou com o grafema “U” e, em um segundo momento, grafou com o “L”.	Relação grafema x fonema
04		A		X	Nesse dado, o escrevente grafou o verbo “ir” na terceira pessoa do plural “irão”. Em um primeiro momento, grafou como o previsto pelas convenções ortográficas, do ponto de vista da segmentação e, em um segundo momento, grafou separado, ou seja, hipersegmentado,	Segmentação de palavras: hipossegmentação

					mas ocorre que em ambos os casos estão em desacordo com as convenções ortográficas.	
07		I		X	Nesse dado, o escrevente grafou “em que você”. Num primeiro momento registra “em você” e, em um segundo momento insere o “que” registrando “em que você”.	Acréscimo de palavras

2.5. Proposta de organização das rasuras para análise

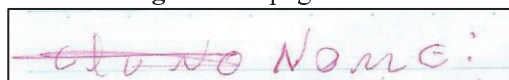
Os trabalhos sobre rasura, além de se preocuparem em definir seu estatuto teórico, às vezes, também se preocupam em classificá-las, como, por exemplo, os trabalhos de Capristano (2007, 2013) e Capristano e Machado (2015 e 2016), Machado (2014), com base em Abaurre (1991, 1992), Abaurre et. al. (1997), Calil (1994, 2007) e Felipeto (2007). Assim, baseando-nos nesses trabalhos e confrontando as contribuições deles para a categorização das rasuras encontradas em nosso *corpus*, consideramos os seguintes tipos de rasuras, expostos no quadro abaixo:

Quadro 5: As tipologias das rasuras	
Apagamento	
Inserção	
Escrita sobreposta	
Falso início	

Consideramos como *apagamento* a ocorrência na qual o escrevente retorna sobre o material escrito, visando a anular algo em seu enunciado. Em nossa pesquisa, esse “algo” pode ser uma letra, uma sílaba, uma palavra ou, mesmo, trechos inteiros. O apagamento, em geral, ocorre com a borracha, nos manuscritos registrados a lápis e, nessas situações, consideramos para análise a “sombra” deixada pelo apagamento. No entanto, em função dos

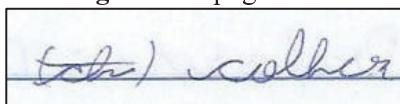
nossos dados serem do Ensino Fundamental II, houve inclusão da caneta, ocorrendo situações em que o apagamento era realizado por meio da sobreposição de “riscos”, ou seja, uma rasura “riscada” (CALIL, 2008) que, em nossa pesquisa, foi considerada como *apagamento*. Nos exemplos a seguir, apresentamos três ocorrências de apagamento. Na primeira ocorrência, Figura 4, a criança escreve “aluno” e, posteriormente, apaga, riscando, a palavra “aluno”, grafando “nome”.

Figura 4: Apagamento



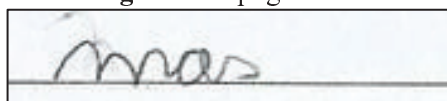
Na segunda ocorrência, Figura 5, a criança escreve “ch” e, posteriormente, apaga, riscando e anulando o ‘ch’, grafando “colher”.

Figura 5: Apagamento

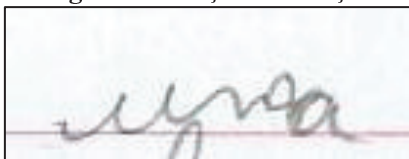


Na terceira ocorrência, Figura 6, a criança escreve a palavra “Mas” com letra maiúscula e, posteriormente, apaga, riscando e anulando a letra ‘M’, grafando “mas” com letra minúscula.

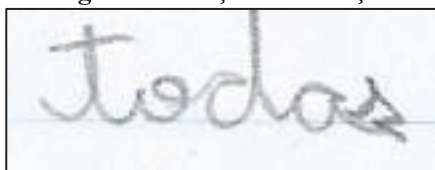
Figura 6: Apagamento



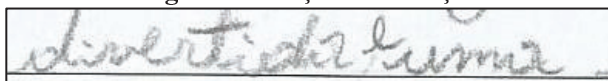
Outro gesto considerado rasura reside na *inserção*. Consideramos inserção momentos nos quais o escrevente retorna ao material escrito e acrescenta letras, sílabas, palavras, traços, expressões, parágrafos. Na inserção, fica visível o fato de o escrevente não suprimir o material anteriormente escrito, mas, sim, mudar o fluxo do seu dizer, por meio do acréscimo, conforme o exemplo na Figura 7, no qual podemos notar a inserção de um traço, a fim de orientar que são duas palavras e não uma. Nessa ocorrência, a criança pretendia escrever “uma”. Num primeiro momento, grafa a letra “M” como “N” e retorna para a sua escrita sobrepondo um traço (“a outra perna da letra ‘m’”):

Figura 7: Traço de inserção

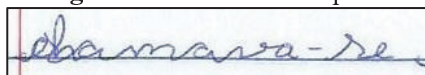
Na Figura 8, o escrevente pretendia escrever a palavra “todas”. Num primeiro momento, grafa “toda” e, em um segundo momento, “todas”, acrescentando o “s”.

Figura 8: Traços de inserção

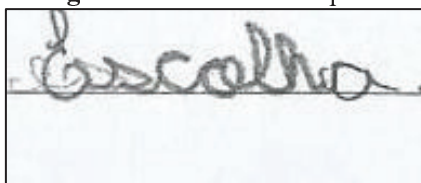
Há, também, uma inserção nessa outra ocorrência, Figura 9, pois o escrevente pretendia registrar “divertida e uma”. Num primeiro momento, registra “divertida uma”. Num segundo momento, registra “divertida e uma”.

Figura 9: Traços de inserção

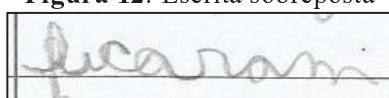
O terceiro tipo de rasura é denominada de *escrita sobreposta*. Ela ocorre no momento em que a criança escreve em cima do material anteriormente registrado, alterando letras, sílabas, palavras, partes de palavras ou mais de uma palavra. Diferente do apagamento, os elementos “destruídos” e “construídos” coexistem, conforme a ocorrência a seguir, em que ocorre a sobreposição do início da palavra. Nessa ocorrência, o escrevente sobrepõe o registro do grafema inicial em “shamava-se” para “chamava-se” (Figura 10).

Figura 10: Escrita sobreposta

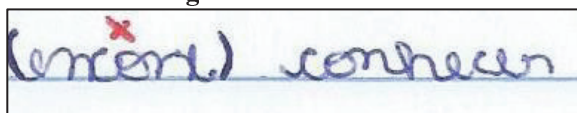
Na ocorrência seguinte, o escrevente sobrepõe o grafema inicial da palavra “escolha” alterando de letra minúscula para maiúscula (Figura 11).

Figura 11: Escrita sobreposta

Nesta outra ocorrência, o escrevente pretendia registrar a palavra “ficaram” e sobrepõe a letra “f”, aumentando-a de tamanho (Figura 12).

Figura 12: Escrita sobreposta

Por fim, temos o *falso início* que se refere aos momentos em que se percebem hesitações, traços ou marcas que sinalizam o início de um projeto de escrita abandonado em função de outro – tipo de rasura examinada exclusivamente em trabalhos de Capristano (2007, 2013) e Capristano e Machado (2015 e 2016), Machado (2014). Nessas ocorrências, o escrevente inicia a escrita de uma letra, uma sílaba, uma palavra e a recusa, por algum motivo, conforme a Figura 13. Nesse caso, há uma recusa de “encont” para grafar “conhecer”.

Figura 13: Falso início

Na ocorrência seguinte, o escrevente grafaria “a vaca”. Num primeiro momento, escreve “a c” e, após isso, num segundo momento, registra “a vaca” ignorando o grafema “c” (Figura 14).

Figura 14: Falso início

Na análise do nosso material, observamos que esses tipos de rasura funcionavam diferentemente. Vimos que as rasuras poderiam ser organizadas em dois funcionamentos, um no qual não é possível identificar o que foi anulado, substituído ou emparelhado pelo escrevente e outro no qual isso é possível. Chamamos o primeiro de **Funcionamento 1**, que,

portanto, refere-se aos casos de rasura nos quais não foi possível identificar qual teria sido a “primeira escolha” do escrevente, ou ainda, aquilo que foi recusado e considerado, por alguma razão, como *incorreto*, *inadequado*, *não pertinente* etc. O segundo chamamos de **Funcionamento 2** e este se refere aos casos de rasura em que foi possível identificar, por meio de diferentes recursos, a “primeira escolha” do escrevente, ou ainda, aquilo que foi recusado e considerado pelo escrevente, por alguma razão, como *incorreto*, *inadequado*, *não pertinente* etc. As figuras a seguir exemplificam esses dois diferentes funcionamentos.

Figura 15: Exemplo de rasura com funcionamento 1



Figura 16: Exemplo de rasura com funcionamento 1

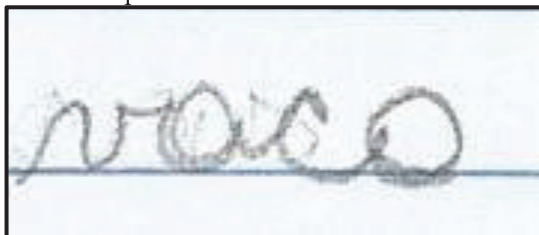


Figura 17: Exemplo de rasura com funcionamento 2

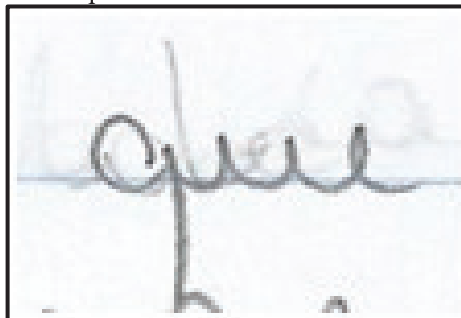
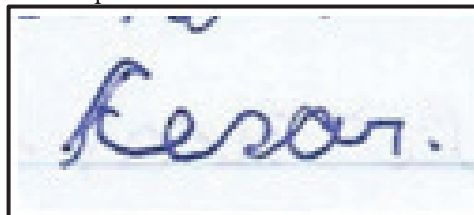


Figura 18: Exemplo de rasura com funcionamento 2



Na figura 15, notamos que houve um apagamento, mas não é possível identificar o que estava grafado antes desse apagamento. Nela, apenas é possível identificar a palavra que está

grafada após o apagamento – “Correr”. O mesmo ocorre com a Figura 16: só é possível identificar a palavra grafada após o apagamento – “vaca”.

Na figura 17, notamos que houve um apagamento, em que é possível identificar o que estava grafado antes e depois da rasura. Nela, o escrevente havia grafado a palavra “de” e, por algum motivo, apaga e grava a palavra “que”. Na Figura 18, notamos que houve uma sobreposição, na qual, também, é possível identificar o que o escrevente grafou antes e depois. Nela, o escrevente escreve o mesmo grafema - “c” de duas formas, minúsculo e maiúsculo.

Organizamos as rasuras quantitativamente e qualitativamente considerando os tipos identificados (apagamento, inserção, sobreposição e falso início) e esses dois funcionamentos. Essa organização foi feita para responder a um dos objetivos específicos do trabalho, qual seja: identificar e descrever quais tipos de rasuras aparecem em enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II e comparar os tipos de rasuras identificadas nos quatro anos do Ensino Fundamental II, examinando a existência de diferenças ou de semelhanças entre os anos. Feita essa organização, nos dedicamos a analisar qualitativamente e quantitativamente as rasuras que nomeamos como Funcionamento 2.

A opção por trabalhar exclusivamente com o Funcionamento 2 deriva do fato de, no Funcionamento 1, não ser possível identificar as “duas escolhas” do escrevente, restringindo a análise, apenas, às suas tipologias - que não demonstram por qual lugar os escreventes estão circulando em seu momento de enunciação escrita -, não respondendo, portanto, a nossa proposta de identificar quais aspectos da (sua) escrita esses escreventes podem entender como mais “errados” e/ou mais “inadequados”. Considerarmos o Funcionamento 1 apenas para dados de tipologias, não nos levaria a responder nossos objetivos propostos, nem a criarmos hipóteses explicativas. Nesse sentido, optamos apenas pelo Funcionamento 2, pois é possível identificar, por meio de diferentes recursos, a “primeira escolha” do escrevente, ou ainda, aquilo que foi recusado e considerado pelo escrevente, por alguma razão, como *incorreto*, *inadequado*, *não pertinente*, como também, a “segunda escolha” do escrevente, na qual é possível analisarmos as regiões da escrita que mostram o funcionamento da língua(gem) sobre esse sujeito.

Por fim, vale ressaltar que, para a organização dos dados, também consideramos, sempre, a diferença entre o tempo de escolarização. Na análise, contamos com o auxílio de quadros e tabelas, que serão apresentados na seção seguinte.

2.6. Síntese

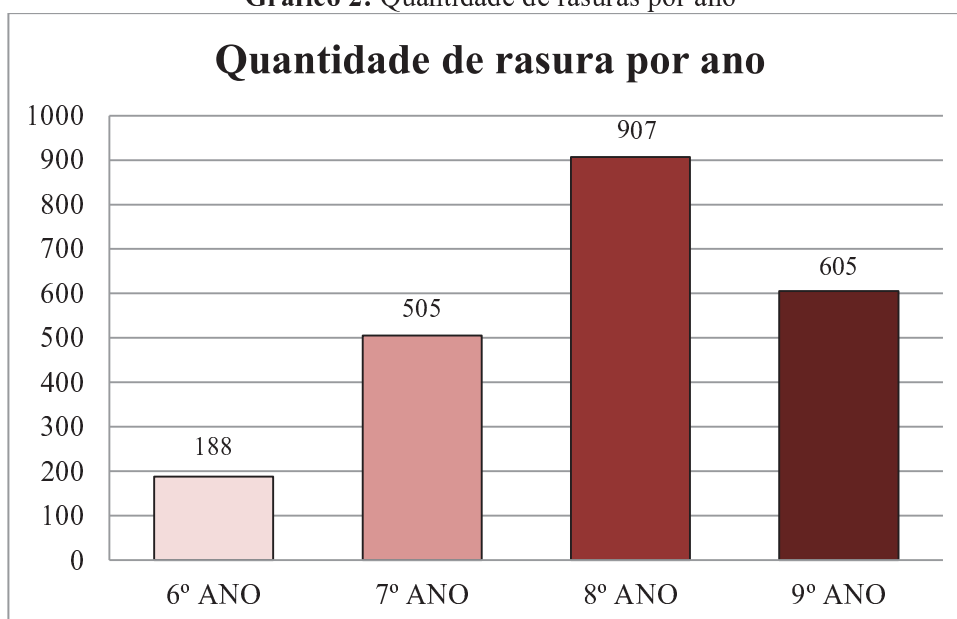
Nesta seção, expusemos a natureza desta pesquisa, discorrendo, sucintamente, sobre suas dimensões qualitativa e quantitativa. Na sequência, apresentamos e caracterizamos o *lócus* desta pesquisa, a cidade de Terra Boa (Paraná), bem como as etapas realizadas para chegarmos ao *corpus* selecionado e suas principais características. O nosso material é constituído de 277 enunciados, coletados durante o período de agosto a setembro de 2017, em turmas de 6º ao 9º ano do período matutino e vespertino de uma escola de Ensino Fundamental II de Terra Boa (Paraná). Mostramos, também, como organizamos e classificamos as rasuras para análise que será desenvolvida na seção seguinte.

SEÇÃO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são expostos os principais resultados desta pesquisa, na qual nosso objetivo geral é apresentar um panorama da emergência de rasuras em enunciados escritos produzidos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental II. Para fazer essa exposição, organizamos esta seção da seguinte maneira: os resultados ligados aos dois primeiros objetivos específicos desta dissertação – a saber: (i) identificar e descrever quais tipos de rasuras aparecem em enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II e (ii) comparar os tipos de rasuras identificadas nos quatro anos do Ensino Fundamental II, examinando a existência de diferenças ou de semelhanças entre os anos – serão apresentados na subseção intitulada *Distribuição das rasuras por tipo*. Já os resultados referentes ao terceiro e último objetivo específico – a saber: (iii) averiguar quais dimensões ou regiões da escrita são mais propícias para a emergência de rasuras nos enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II, verificando quais aspectos da (sua) escrita se mostram para esses escreventes como mais “errados” e/ou mais “inadequados”) serão apresentados na seção intitulada *Rasuras por “regiões da escrita”: Funcionamento 2*.

3.1 A quantidade de rasuras distribuída por ano de escolaridade

Baseados nos 277 enunciados analisados, observamos, primeiro, a quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados de cada ano. Como vimos na seção 2, foram identificadas 2205 rasuras nos quatro anos, distribuídas da seguinte forma: nos 53 enunciados do 6º ano, 188 rasuras; nos 63 enunciados do 7º ano, 505 rasuras; nos 78 enunciados do 8º ano, 907 rasuras; e, por fim, nos 83 enunciados do 9º ano, 605 rasuras. Esboçamos esses dados quantitativos no Gráfico 2, no qual consta a distribuição de rasuras por ano, em dados absolutos do total de cada ano.

Gráfico 2: Quantidade de rasuras por ano

A partir dos dados analisados no gráfico acima, podemos perceber que, em números absolutos, no 8º ano foi identificado o maior número de rasuras, em relação aos outros anos e o 6º ano, também em números absolutos, teve o menor número de rasuras, bem como de enunciados distribuídos entre meninos e meninas¹⁸.

A fim de verificarmos a quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados, entendemos como necessário recorrer a dados estatísticos, pois tínhamos quantidades muito diferentes de enunciados e de rasuras em cada ano analisado. Nesse sentido, queríamos averiguar se as proporções de rasuras entre os anos pesquisados poderiam ser consideradas estatisticamente significativas, quando avaliada a variação na quantidade de enunciados. Para isso, contamos com a ajuda de uma estatística¹⁹, que se responsabilizou pela geração dos dados estatísticos. A análise estatística foi feita a partir da combinação de três testes

¹⁸ Vale ressaltar que as quantidades de enunciados e de rasuras entre meninos e meninas variaram. De acordo com nossos dados do 6º ano, de 17 enunciados de meninos, contabilizamos 61 (32,44% do total de rasuras) rasuras e de 36 enunciados de meninas, contabilizamos 127 (67,55% do total de rasuras) rasuras. Com relação ao 7º ano, de 26 enunciados de meninos, contabilizamos 237 rasuras (46,93%) e de 37 enunciados de meninas, contabilizamos 268 rasuras (53,06%). No 8º ano, de 31 enunciados de meninos, contabilizamos 450 rasuras (49,61%) e de 47 enunciados de meninas, contabilizamos 457 rasuras (50,38%). Já no 9º ano, de 36 enunciados de meninos, contabilizamos 377 rasuras (62,31%) e de 47 enunciados de meninas, contabilizamos 228 rasuras (37,68%). A partir disso, podemos afirmar que, em nossos dados, os meninos rasuram mais do que as meninas. O aprofundamento dessa análise e o desenvolvimento da discussão que ela permitiria não serão feitos nesta dissertação, pois excederiam seus limites e objetivos. Pretendemos investir na discussão desses dados em trabalhos futuros.

¹⁹ Agradecemos a profissional de estatística responsável pela geração dos dados estatísticos - Kelly Vanessa Parede Barco - que é Mestre em Bioestatística pela Universidade Estadual de Maringá.

diferentes: o Teste $T^{20,21}$, o Teste ANOVA e o Teste de Tukey²² – os dois últimos usados como complementares um do outro.

Considerando a relação *quantidade de enunciado* versus *quantidade de rasura*, foi primeiramente realizado o Teste T e, depois, o teste de comparações múltiplas (ANOVA) que nos retornou um p-valor = $1,914 \cdot 10^{-8}$. Em seguida, aplicou-se o teste de Tukey para verificar entre quais grupos (anos) existiam diferenças entre as médias de rasuras.

Para as análises foi utilizado o software: *R version 3.4.3 (2017-11-30) -- "Kite-Eating Tree" - Copyright (C) 2017 The R Foundation for Statistical Computing - Platform: x86_64-w64-mingw32/x64 (64-bit)*. Apresentamos, no Quadro 6, os dados estatísticos realizados pelo primeiro teste, o Teste T (A = ano; QR = quantidade de rasura; QE = quantidade de enunciado; MRE = média da relação rasura X enunciado):

Quadro 6: Quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados por ano²³: Teste T

A	QR	QE	MRE	P-valor			
6º	188	53	3,54717	Referência	$4,909 \cdot 10^{-6}$	$5,662 \cdot 10^{-11}$	$8,281 \cdot 10^{-8}$
7º	505	63	8,174603	$4,909 \cdot 10^{-6}$	Referência	0,01106	0,838*
8º	907	78	11,63821	$5,662 \cdot 10^{-11}$	0,01106	Referência	0,01257
9º	605	83	8,409639	$8,281 \cdot 10^{-8}$	0,838*	0,01257	Referência

²⁰ O Teste *t* é um teste de hipótese que usa conceitos estatísticos para rejeitar ou não uma hipótese nula, quando a estatística de teste segue uma distribuição *t* de Student. Essa premissa é normalmente usada quando a estatística de teste, na verdade, segue uma distribuição normal, mas a variância da população σ^2 é desconhecida. Nesse caso, é usada a variância amostral s^2 e, com esse ajuste, a estatística de teste passa a seguir uma distribuição *t* de Student. Para maiores informações, disponível em: <<http://www.portaaction.com.br/inferencia/52-teste-para-media-teste-t>> Acesso em: 05 Jan. 2018.

²¹ Não existe diferença significativa pelo Teste *t* de Student para comparação de médias considerando um nível de significância de 5%.

²² A estratégia de Tukey consiste em definir a menor diferença significativa. Tal procedimento utiliza a amplitude da distribuição *studentizada*. Para maiores informações, disponível em: <<http://www.portaaction.com.br/anova/31-teste-de-tukey>> Acesso em: 05 Jan. 2018.

²³ O nível de significância adotado foi, como mencionado anteriormente, de 5% ($p=0,05$) (margem de erro). As informações da tabela gerada pelo Teste T organizam-se da seguinte forma: nas cinco primeiras colunas são apresentados os dados coletados e exportados para o Software: ano do ensino fundamental, quantidade de rasura, quantidade de enunciado e porcentagem (correlação quantidade de rasuras por texto, mediante cálculo de percentual simples). Na coluna denominada 'P' (probabilidade), são expressos os resultados da análise do programa. Para que esse resultado seja considerado significativo estatisticamente, ou seja, não ser atribuído a uma obra do acaso, mas, sim, a dados que apontam para diferenças (para mais ou para menos), o valor resultante de 'p' deve ser igual ou menor que 0,05. Os resultados que não obtiveram diferenças significativas estão expressos com um símbolo de asterisco, para diferenciá-los dos demais. Outra importante informação é que, uma vez considerado diferente, não há gradação na diferença, ou seja, embora possam existir inúmeros valores entre 0,05 e 0, todos são igualmente considerados dados significativos.

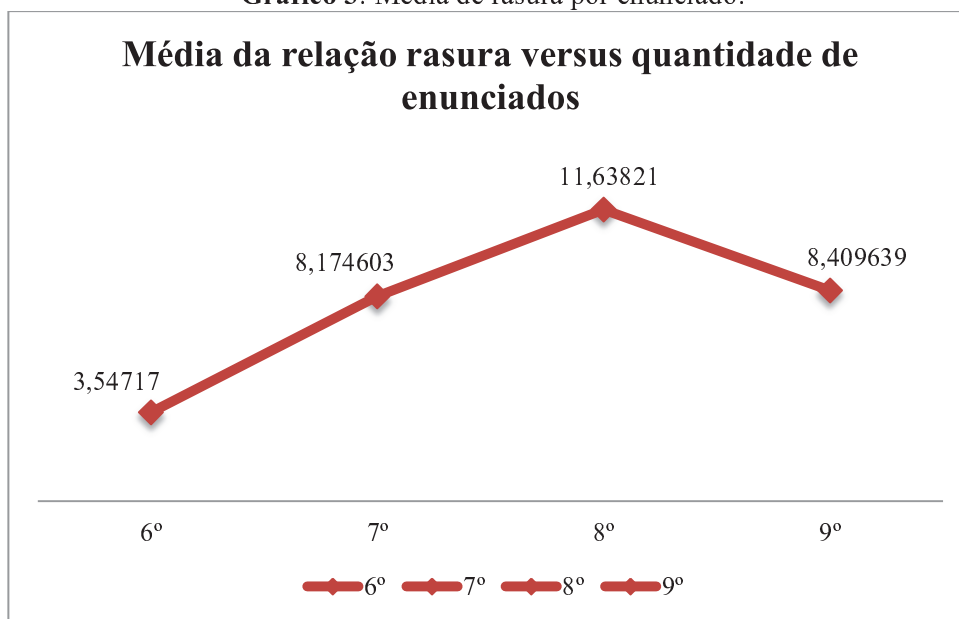
A partir do Teste T, ficaram comprovadas diferenças nas médias de rasuras entre todos os anos, exceto entre o 7º e 9º ano. Para a comprovação desse teste, utilizamos o teste ANOVA sobre comparações múltiplas que nos retornou um $p\text{-valor} = 1,914 \cdot 10^{-8}$, que nos mostra que há diferença na média de rasuras entre alguns dos grupos (anos) considerados. E, ainda, aplicou-se o teste de Tukey, a fim de comprovarmos, de fato, se existe ou não diferença entre as médias de rasuras e em quais grupos ocorrem tais diferenças. Vejamos o quadro 7:

Quadro 7: Quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados por ano: Teste ANOVA e Tukey

Ano	Quantidade de Rasuras	Quantidade de textos	Média de rasuras por texto	Grupos
6º	188	53	3,54717	c
7º	505	63	8,174603	b
8º	907	78	11,63821	a
9º	605	83	8,409639	b

Conforme pode ser observado, o teste classifica os 7º e 9º anos no mesmo grupo, o grupo (b), o que indica que não há diferença significativa entre a média de rasuras por texto, nas turmas de 7º e 9º ano. No entanto, no que diz respeito aos outros anos, tanto o Teste T, quanto os testes ANOVA e *Tukey*, indicam que há diferença significativa de rasuras. Ou seja, é possível compararmos o 6º ano com o 7º ano e será possível notar que, no 6º, a quantidade de rasuras é menor. É possível compararmos o 7º ano com o 8º ano e será possível notar que o número de rasuras do 8º será maior e é possível compararmos o 8º ano com o 9º ano que a quantidade de rasuras do 8º ano será maior.

A partir desses dados estatísticos, pode-se comprovar que a quantidade de rasuras em relação ao ano de escolarização é significativamente menor no 6º ano, aumenta significativamente no 8º ano e está presente de forma igualitária no 7º e 9º ano. Há, pois, um aumento gradual do 6º para o 7º ano e do 7º para o 8º ano. Do 8º ano para o 9º ano há, no entanto, um declínio dos valores. No 9º ano, a média de rasuras por enunciado assemelha-se ao observado no 7º, como sintetiza o Gráfico3:

Gráfico 3: Média de rasura por enunciado.

No Gráfico acima, como já adiantado, há um aumento gradual nos três primeiros anos do Ensino Fundamental II e um declínio no último ano com relação à quantidade de rasuras, resultados que colocam em evidência, por um lado, uma tendência de aumento das rasuras por ano de escolarização – indicada pelo crescimento do 6º ao 8º ano – e, por outro, uma mudança na representação da escrita dos escreventes no último ano pesquisado – diminuição das rasuras do 8º para o 9º ano. As razões para esses dois fatos serão explorados na sequência.

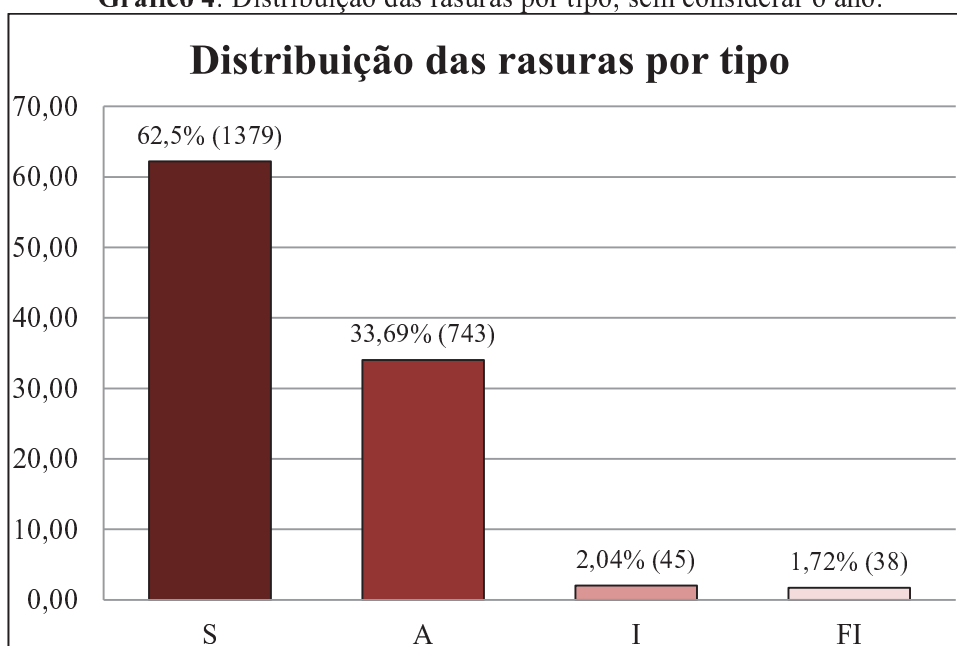
3.2 Distribuição das rasuras por tipo

Como adiantado na seção 2, trabalhos como de Capristano (2007b, 2010a), com base em Abaurre (1991, 1992), Abaurre et. al. (1997), Calil (1994, 2007) e Felipeto (2007), se preocuparam em classificar as rasuras por tipos. Baseando-nos nesses trabalhos e confrontando as contribuições deles com as rasuras encontradas em nosso *corpus*, identificamos quatro tipos de rasuras, sendo eles: apagamento, inserção, sobreposição e falso início. Com a identificação desses tipos, notamos uma diferença na quantidade de tipos, no que diz respeito à quantidade total de rasuras, bem como, uma variância de quantidade de tipos em relação aos anos de escolarização, ou seja, a quantidade variava de acordo com cada ano. Sendo assim, apresentamos dois Gráficos. No primeiro Gráfico (Gráfico 4), temos a distribuição de rasuras por tipo, sem considerar o ano de escolarização e, no segundo Gráfico (Gráfico 5), temos a distribuição de rasuras por tipo, considerando o ano de escolarização.

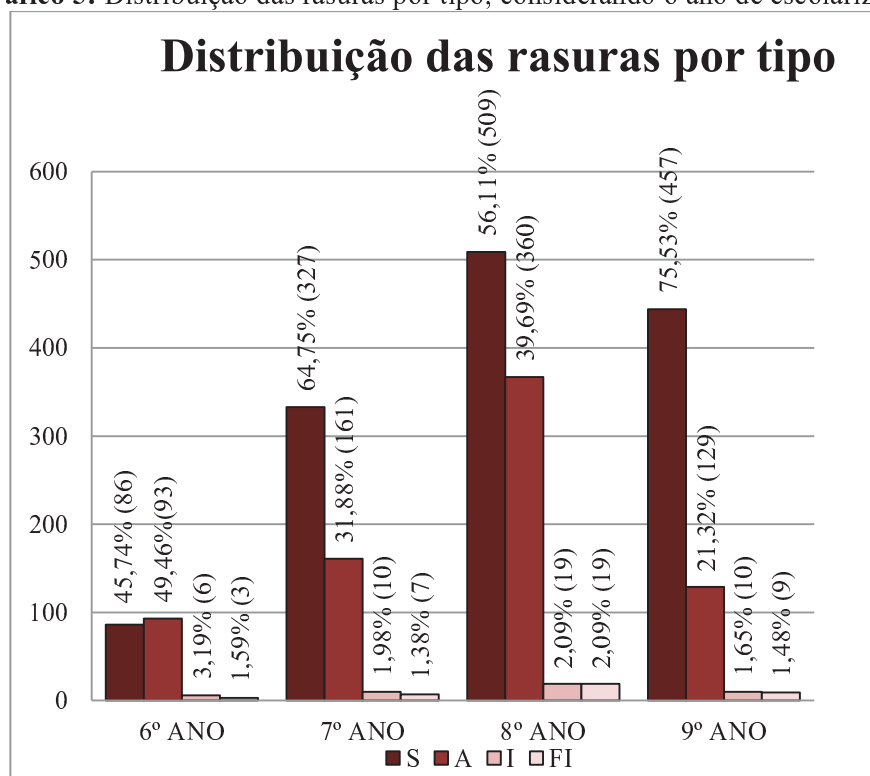
Comecemos pelos resultados sintetizados no Gráfico 4 (S = sobreposição; A = apagamento; I = inserção; FI = falso início):

Com base nos dados que compõem o Gráfico 4 (em seguida), podemos afirmar que 1379 (62,5%) rasuras são sobreposições; 743 (33,69%) rasuras são apagamentos; 45 (2,04%) rasuras são inserções; e, por fim, 38 (1,72%) rasuras são falsos inícios. Sendo assim, em nossos dados, os tipos mais recorrentes foram a sobreposição e o apagamento. Os menos recorrentes foram a inserção e o falso início. Vale ressaltar que esses dados são considerados a partir da quantidade total de rasuras identificadas (2205).

Gráfico 4: Distribuição das rasuras por tipo, sem considerar o ano.



Vejamos, no Gráfico 5, a quantidade de rasuras por tipo, ao considerarmos o ano de escolarização, tanto em números absolutos, como também em números percentuais. (S = sobreposição; A = apagamento; I = inserção; FI = falso início):

Gráfico 5: Distribuição das rasuras por tipo, considerando o ano de escolarização

A partir desses gráficos, percebemos que a quantidade de sobreposições é maior em todos os anos, com exceção do 6º ano, em que o apagamento é, com uma diferença mínima, mais recorrente que a sobreposição – no 6º ano, de 188 rasuras, 93 equivalentes a 49,46%, são rasuras por apagamentos, 86 (45,74%) de sobreposição, 6 (3,19%) de inserção e 3 (1,59%) de falso início. No 7º ano, de 505 rasuras, 327 (64,75%) são sobreposições, 161 (31,88%) apagamentos, 10 (1,98%) inserções e 7 (1,38%) falsos inícios. No que diz respeito ao 8º ano, de 907 rasuras, 509 (56,11%) são sobreposições, 360 (39,69%) apagamentos, 19 (2,09%) inserções e falsos inícios. Já no 9º ano, de 605 rasuras, 457 (75,53%) são sobreposições, 129 (21,32%) são apagamentos, 10 (1,65%) são inserções e 9 (1,48%) correspondem a falsos inícios.

Com os resultados alcançados no Gráfico 5, inferimos, como hipótese explicativa da quantidade maior de sobreposição em todos os anos, exceto no 6º ano, o fato de, no 6º ano, não ter ainda, em todas as turmas, a inserção da caneta, facilitando aos alunos a rasura em apagamento, ao utilizar a borracha, pois o material analisado consiste de produções textuais manuscritas registradas, em sua maioria, com lápis. Essa hipótese justifica, também, o fato da sobreposição, no Gráfico 4, corresponder aos 62,5% das rasuras, uma vez que a inserção da tinta, ocorreu de maneira mais intensa nos demais anos, exceto no 6º ano. Já no que diz respeito aos outros dois tipos de rasuras – inserção e falso início –, são ocorrências mais raras.

3.3 Organização das rasuras por funcionamento

Nesta pesquisa, como adiantamos, as rasuras são entendidas como momentos em que o escrevente retorna sobre o que escreveu, alterando sua escrita. Para nós, elas marcam, também, diferentes conflitos presentes na escrita do escrevente resultantes de seleções e de combinações que emergem na sua escrita em razão da sua inserção no funcionamento linguístico e discursivo das práticas orais e letradas das quais participa. Para analisarmos qualitativamente esse processo, optamos por organizar as rasuras em função de seu funcionamento, como indicamos na metodologia. Também como antecipado, identificamos dois funcionamentos diferentes.

O primeiro deles trata-se daquelas rasuras nas quais não é possível identificar o que foi anulado, substituído ou emparelhado pelo escrevente, ou seja, refere-se aos casos de rasura nos quais não foi possível identificar qual teria sido a “primeira escolha” do escrevente, aquilo que foi recusado e considerado, por alguma razão, como *incorreto*, *inadequado*, *não pertinente* etc., como visto na Figura 19.

Figura 19: Exemplo de rasura com Funcionamento 1



Nessa figura, não é possível visualizar o primeiro registro do escrevente, uma vez que há um cancelamento das partes do enunciado, sendo possível identificar apenas o que foi escrito após o apagamento: “dentro da sala ela”. Outro caso semelhante aparece na Figura 20:

Figura 20: Exemplo de rasura com Funcionamento 1

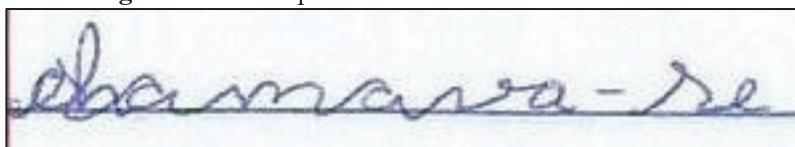


Na figura 21, também não é possível identificarmos o primeiro registro do escrevente, sendo possível identificarmos apenas o registro da palavra “não”.

Já o funcionamento 2 se trata do momento em que encontramos a rasura e nela **é possível identificar** o que foi anulado e o que foi colocado no seu lugar. Ou seja, esse

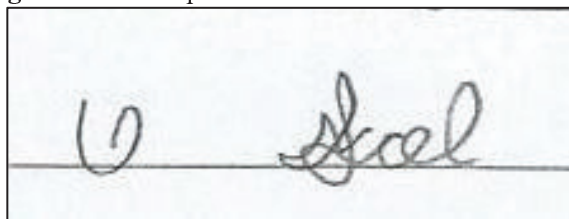
funcionamento se refere aos casos de rasura em que foi possível identificar, por meio de diferentes recursos, a “primeira escolha” do escrevente, ou ainda, aquilo que foi recusado e considerado pelo escrevente, por alguma razão, como *incorreto*, *inadequado*, *não pertinente* etc., como mostram as Figuras 21 e 21.

Figura 21: Exemplo de rasura com Funcionamento 2



Nesse dado, num primeiro momento, o escrevente registra “shamava-se” com “sh” e, em um segundo momento, sobrepõe o “sh”, registrando “chamava-se” com “ch”. Nesse movimento, presenciamos o escrevente transitando por suas práticas sócio-históricas orais e letradas, especialmente sob o efeito das possibilidades ortográficas do Português Brasileiro (daqui em diante, PB), uma vez que, ambos os grafemas que emergem na escrita desse sujeito podem, na nossa ortografia, representar o mesmo fonema [ʃ], como podemos perceber em palavras como “shampoo, show, chaminé”, dentre outras²⁴. Vejamos outro caso que classificamos como característico do Funcionamento 2 (Figura 22):”

Figura 22: Exemplo de rasura com Funcionamento 2



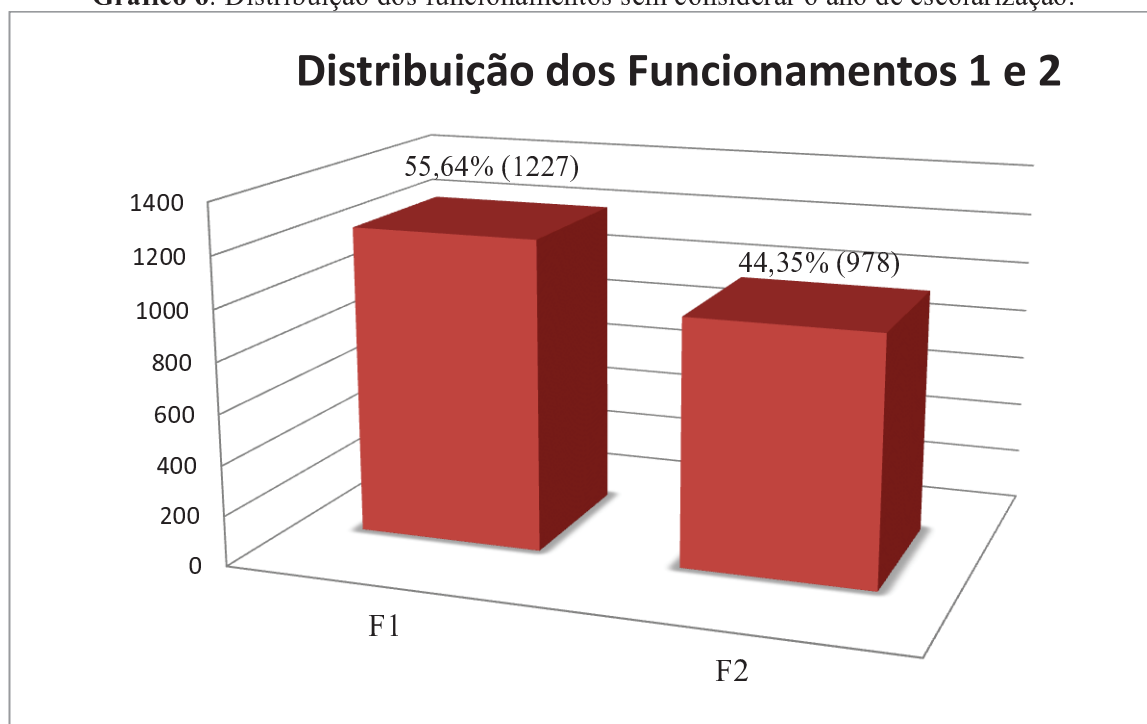
Nesse dado, também é possível identificarmos um *antes* e um *depois*. O projeto de dizer do escrevente é escrever a palavra “Sol”. Em um primeiro momento, grafa com o “s” minúsculo e, em um segundo momento, sobrepõe o “S” maiúsculo. Essa rasura muito provavelmente deriva da ação da circulação da criança por práticas orais e letradas, sobretudo estas últimas, nas quais existe uma normatização que regula a ortografia de substantivos próprios e comuns no PB: os primeiros devem ser quase sempre registrados com letra

²⁴ Esse fonema, nesse contexto, pode também ser representado pelo grafema “x” (como em “xarope”) e, em alguns dialetos, como o carioca, pode ser representado, ainda, por outros grafemas como o “z” ou “s”, quando localizados em posição de coda (paz, costas).

maiúscula e os segundos com letra minúscula. Aqui, nesse sentido, parece irromper uma memória de que “o sol” pode também, mas não só, referir-se à estrela que faz parte da Via Láctea e que é o centro do sistema planetário, do qual participa também a Terra e, por essa razão, é um nome próprio que deve ser registrado com letra maiúscula. A letra minúscula apresenta-se, nesse enunciado e para esse escrevente, como *inadequada, não pertinente* etc.

A partir da exemplificação do que consideramos como Funcionamento 1 e Funcionamento 2, analisamos a quantidade de rasuras que obtivemos em nossos dados no que diz respeito a tais funcionamentos. Identificamos no *Funcionamento 1* total de 1227 (55,64%) rasuras e, no *Funcionamento 2*, contabilizamos 978 (44,35%) rasuras do montante de 2205, como mostra o Gráfico 6:

Gráfico 6: Distribuição dos funcionamentos sem considerar o ano de escolarização.

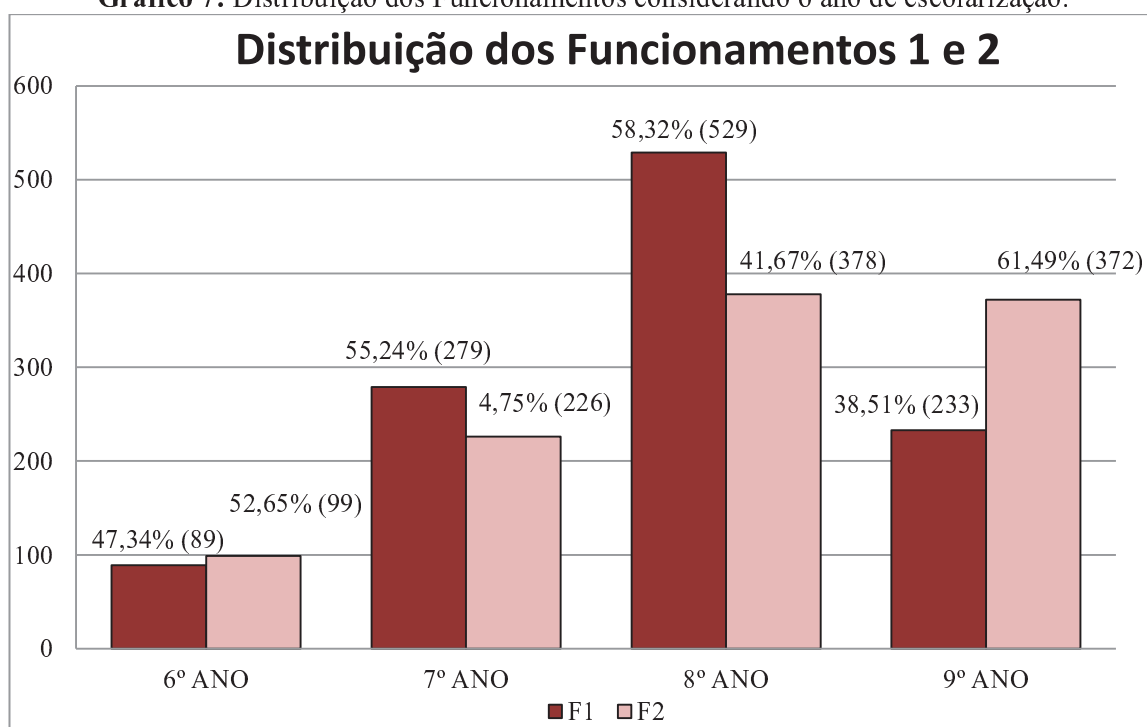


Com base nos dados do Gráfico 6, é possível, tanto em números absolutos quanto percentuais, afirmarmos que a quantidade maior de rasuras está distribuída no Funcionamento 1. Fica, pois, a constatação de que, na maior parte das rasuras, é impossível identificar o que foi anulado, ou seja, “[...] não é possível detectar nenhuma pista das ‘escolhas’ e ‘recusas’ gráficas feitas pelo escrevente” (CAPRISTANO, 2013, p. 679), uma vez que, em muitas, há riscos sobrepostos, apagamentos bem sucedidos e, até mesmo, cancelamento de trechos inteiros e, portanto, um silenciamento quase completo do que foi recusado.

Como já dito anteriormente, na subseção 3.4, a partir do 7º ano, os escreventes foram autorizados a utilizar a caneta e, conseqüentemente, usavam o corretivo e tal liberação limitou a análise de algumas rasuras devido ao fato de não conseguirmos notar o gesto anterior da escrita do escrevente, seja pelo acúmulo de corretivo, seja pela dificuldade de identificar a escrita anterior em virtude da sobreposição de escritas à caneta na mesma palavra. Além dessa dificuldade de análise, a escrita também oferece outros obstáculos que comprometem os dados analisados, tais como sequências com sucessivos apagamentos, como também, com sucessivas escritas sobrepostas.

Também consideramos a distribuição desses funcionamentos ao longo dos anos de escolarização. Ao analisarmos a quantidade de rasuras que obtivemos em nossos dados de *Funcionamento 1* temos: 89 (47,34%) rasuras no 6º ano de 188 rasuras, 279 (55,24%) rasuras no 7º ano de 505 rasuras, 529 (58,32%) rasuras no 8º ano de 907 rasuras e 330 (54,54%) rasuras no 9º ano de 605 rasuras. No que diz respeito ao *Funcionamento 2*, contabilizamos 99 (52,65%) rasuras no 6º ano de 188 rasuras, 226 (44,75%) rasuras no 7º ano de 505 rasuras, 378 (41,67%) rasuras no 8º ano de 907 rasuras e 275 (45,45%) rasuras no 9º ano de 605 rasuras. Visualizaremos esses dados no Gráfico 7:

Gráfico 7: Distribuição dos Funcionamentos considerando o ano de escolarização.



Com base nos dados do Gráfico 7, é possível afirmarmos que, no 6º e no 9º ano há uma quantidade maior de Funcionamento 2 e, no 7º e 8º ano, há uma quantidade maior de Funcionamento 1.

No que diz respeito às possíveis hipóteses explicativas para o aumento do Funcionamento 1 nos 7º e 8º anos nesses dados, podemos afirmar que elas advêm do fato de que, nessas turmas, houve um significativo grupo de escreventes que, ao rasurar sua escrita grafada à caneta, recorria ao corretivo²⁵, criando estratégias para indicar um cancelamento da escrita.

Podemos afirmar que a diferença apenas no 6º ano com relação aos outros anos se dá em função de que, no 6º ano, não havia, em todas as turmas, a inserção da tinta, por meio da caneta e, conseqüentemente, não utilizavam o corretivo e, no 9º ano, não houve rasura com o uso do corretivo, resultando em uma identificação das rasuras em Funcionamento 2 com maior precisão.

Finalizamos aqui, a apresentação de nossos primeiros resultados, relativos aos dois primeiros objetivos específicos de nossa pesquisa. Com relação à proposta de identificar e descrever quais tipos de rasuras aparecem em enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II, pudemos verificar que o tipo de rasura mais recorrente foi a sobreposição, que teve índice maior em todos os anos, exceto no 6º ano. Esse resultado indica que a mudança do suporte²⁶ da escrita – do lápis e da borracha para a tinta e o corretivo – tem efeitos diretos para a emergência de rasuras, já que, ao mudar o suporte, mudam também as pistas que marcam as tensões do escrevente entre o que é previsível e imprevisível na (sua) língua, na (sua escrita).

Já com relação ao objetivo de comparar os tipos de rasuras identificadas nos quatro anos do Ensino Fundamental II, examinando a existência de diferenças ou de semelhanças entre os anos, pudemos verificar, ao analisarmos a quantidade de rasuras em relação à quantidade de enunciados, que houve um aumento gradual das rasuras nos três primeiros anos pesquisados e um declínio no último ano. Vemos, pois, uma tendência de aumento das rasuras

²⁵ Corretivo líquido ou corretor líquido é um material escolar usado por muitos alunos para esconder erros passados ou escritos à tinta, geralmente, adaptados para o papel.

²⁶ Nesta dissertação, quando falamos em “suporte” estamos nos voltando, especificamente, ao sentido de ferramenta, instrumento e não para o sentido de suporte sob o viés das perspectivas voltadas aos diferentes gêneros discursivos.

por ano de escolarização, tendência que muda apenas no 9º ano. Com relação a essa tendência, podemos conjecturar que, ao longo do processo de escolarização, o escrevente vai cada vez mais ficando sob o efeito da possibilidade de não só “ser aquele que escreve”, mas, também, ser aquele que contempla a sua própria escrita, ou seja, aquele que se mostra como capaz de reconhecer uma diferença entre o que escreveu e o que supõe – a partir da sua relação com o outro, com a escrita e consigo mesmo – que deveria escrever.

Para entendermos as razões pelas quais houve uma diminuição das rasuras do 8º para o 9º ano, supomos ser necessário um investimento no exame das diferenças intra e intersujeitos, das diferenças entre as propostas de produção textual feitas nos diferentes anos, na qualificação das turmas e das práticas escolares que geraram os enunciados etc. Em razão dos limites e dos objetivos desta pesquisa, não discutiremos esses aspectos, que poderão ser retomados em trabalhos futuros.

3.4 Rasuras por “regiões da escrita”: Funcionamento 2

Dissemos, anteriormente, que o Funcionamento 2 diz respeito aos momentos nos quais é possível identificar o que se mostra como a “escolha” inicial do escrevente e a substituição que ele faz dessa “escolha”. Nesse sentido, como é possível identificarmos quais foram as alterações feitas pelos escreventes, essas rasuras manifestam mais explicitamente por quais regiões da escrita e, conseqüentemente, por quais práticas orais e letradas, eles estão circulando ao rasurar seus enunciados.

Com a análise das rasuras que categorizamos como Funcionamento 2, pretendemos responder ao último dos nossos objetivos específicos, qual seja: averiguar quais regiões da escrita são mais propícias para a emergência de rasuras nos enunciados escritos de escreventes do Ensino Fundamental II, verificando, assim, quais aspectos da (sua) escrita esses escreventes podem entender como mais “errados” e/ou mais “inadequados”. Para tanto, organizamos a apresentação dos resultados em duas subseções. Na primeira, qualificamos e caracterizamos as regiões da escrita pelas quais os escreventes circulam ao rasurar. Na segunda, fazemos um levantamento quantitativo dessas regiões, com a finalidade de observar tendências na circulação do escrevente pelas regiões da escrita que foram identificadas.

3.5 As regiões da escrita visitadas pelos escreventes

Tomando como base a análise qualitativa e interpretativa dos dados, foi possível identificar que os escreventes, ao rasurar, se voltam para as seguintes regiões da escrita:

- (i) Relação grafema X fonema;
- (ii) Alternância entre maiúsculas e minúsculas;
- (iii) Acentuação;
- (iv) Caligrafia;
- (v) Segmentação de palavras;
- (vi) Translineação;
- (vii) Pontuação;
- (viii) Paragrafação;
- (ix) Substituição de palavras;
- (x) Acréscimo de palavras;
- (xi) Oposição plural x singular.

Uma observação sobre essas regiões se faz necessária. Em geral, os estudiosos da **pontuação** entendem que a **paragrafação** ou a **segmentação paragrafíca** é um sinal de pontuação, juntos com os demais sinais (pontos finais, vírgulas etc.) – conferir, a título de exemplo, os trabalhos de Dahlet (2002 e 2006). Do ponto de vista desses estudiosos, o parágrafo foi “o primeiro sinal de pontuação que apareceu nos textos” (DAHLET, 2006, p. 290) e surgiu como resposta “a uma necessidade prioritária em relação à segmentação de unidades textuais menores, seja a unidade frasal ou interna à frase” (DAHLET, 2006, p. 290) uma vez que sua função primordial era (e ainda é!) a de introduzir marcas divisórias na escrita capazes de permitir ao escriba ou ao leitor “referir-se diretamente a blocos textuais sem obrigação de retomar o texto desde seu início” (DAHLET, 2006, p. 290).

Embora concordemos com essa interpretação, para a organização e análise dos dados, consideramos em separado a **paragrafação**, de um lado, e, de outro, a **pontuação** por meio de sinais como ponto, dois pontos, vírgula etc. Essa decisão metodológica justifica-se pelo fato de termos olhado exclusivamente para o recuo da primeira palavra (e frase) do parágrafo em relação à margem e não para todo o parágrafo. O fato de termos olhado apenas para rasuras envolvendo esse recuo, mostrou-nos a existência de processos relativamente diferentes nele com relação às demais rasuras ligadas à pontuação, nos quais os escreventes não lidam

com um branco significativo, mas com um sinal específico. Ainda sobre esse tema, não fizemos distinção, na análise, entre pontos que indicam a finalização do parágrafo e pontos internos a ele. Todos foram vistos como pontos finais.

Na sequência, caracterizamos cada uma das regiões supramencionadas e o modo como os escreventes circulam por cada uma delas. Adiantamos que nem todas as regiões foram visitadas pelos escreventes em todos os anos. Nas caracterizações que fazemos a seguir, indicamos em quais anos de escolarização cada uma das regiões foi “visitada” pelos escreventes.

3.5.1 Relação grafema X fonema

As rasuras, nessa região da escrita, acontecem quando o escrevente está sob o efeito de uma aparente preocupação com as relações que devem ser estabelecidas entre grafemas e fonemas, no interior das sílabas que compõem as palavras que pretende registrar. Portanto, é um momento em que o escrevente circula pela dimensão ortográfica da escrita. Vejamos exemplos dessa circulação, considerando cada um dos anos escolares em que ela emergiu (Figuras 23, 24, 25 e 26).

Figura 23: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 6º ano

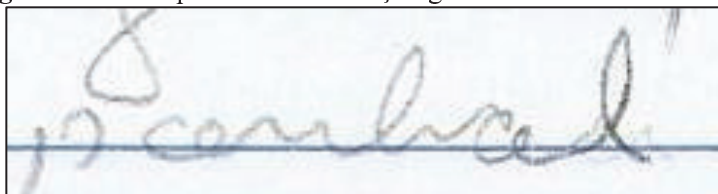


Figura 24: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 7º ano

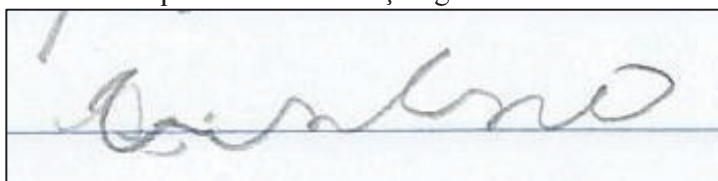


Figura 25: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 8º ano

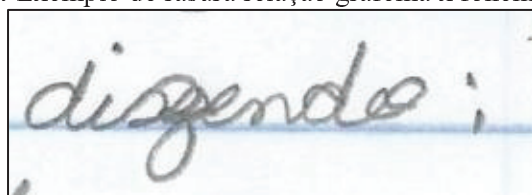
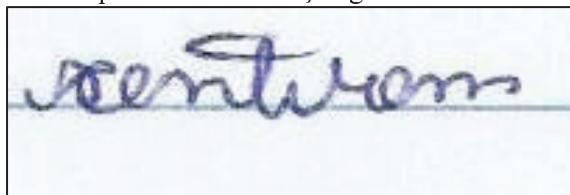


Figura 26: Exemplo de rasura relação grafema x fonema do 9º ano.



No dado exposto na Figura 23, do 6º ano, é possível identificarmos a circulação e o conflito do escrevente com as possibilidades de registro dos grafemas “u” e “l”, na sílaba final da palavra “ponhou”. No dado exposto na Figura 24, do 7º ano, observamos o escrevente em sua circulação e conflito com as possibilidades de registro dos grafemas “s” e “c”, na sílaba inicial da palavra “cinema”. Já na Figura 25, notamos o escrevente às voltas com o registro da segunda sílaba da palavra “dizendo”, especificamente, em conflito com as possibilidades de uso dos grafemas “s” e “z” nessa sílaba. Por fim, na Figura 26, do 9º ano, o conflito e a circulação do escrevente ocorrem novamente com as possibilidades de representação do fonema /s/, desta vez, na sílaba inicial da palavra “sentiram”. Nessas ocorrências, portanto, as rasuras mostram os escreventes em conflito com, pelo menos, dois grafemas que poderiam representar um mesmo fonema no interior de uma das sílabas das palavras que pretendiam registrar, fato relativamente comum na ortografia²⁷ do PB.

Cagliari (2002) afirma que os sistemas ortográficos como o do PB servem para unificar/neutralizar a variação linguística. É devido a essa unificação e neutralização que não é lícito que qualquer escrevente realize a representação gráfica de palavras como queira, já que a “ortografia congela a forma de escrita” (CAGLIARI, 2009, p. 3). Assim, embora em razão das possibilidades gráficas do PB, as palavras “ponhou”, “dizendo”, “cinema” e “sentiram” pudessem ser registradas como “ponhol”, “disendo”, “sinema” e “centiram”, essas possibilidades são interditas por convenções ortográficas, estabelecidas com base em princípios fonético-fonológicos e etimológicos.

Se, por exemplo, o princípio fonético-fonológico fosse considerado exclusivamente, seria permitido o uso de mais de um grafema para representar um fonema em uma mesma palavra, como em *caza*, *casa*, *kaza* e *kasa*. No entanto, pelas normas ortográficas, existe apenas uma forma ortograficamente aceita: *casa*. Miranda et al. (2005, p. 2) consideram que, se “a escrita fosse fonética, isto é, se representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida”. Por isso, para elas,

²⁷ A palavra ortografia “refere-se ao sistema de representação das palavras em escritas alfabéticas, ou seja: aos sistemas gráficos alfabéticos” (SOARES, 2017, p. 288).

coloca-se a necessidade de existir um sistema ortográfico, com regras previamente estabelecidas, em forma de lei, que serviriam, como adiantado, “para neutralizar a variação linguística” (CAGLIARI, 1994, p. 556). Em outros termos, as convenções ortográficas permitem uma única e exclusiva forma de grafia de uma palavra, em detrimento de todas as outras possibilidades, para que essa palavra possa ser considerada ortograficamente correta e lida diferentemente, em diferentes variedades linguísticas.

A partir disso, consideramos que os conflitos dos escreventes, nesta região, mostraram as tentativas que eles fazem de lidar justamente com a complexidade das relações entre grafemas e fonemas na nossa escrita, ou seja, seguindo a perspectiva de Capristano (2007), essas rasuras deixam latente a heterogeneidade constitutiva da escrita, já que são produtos do entrelaçamento de memórias ortográficas que mostram um sujeito dividido entre, pelo menos, duas possibilidades da nossa ortografia. E, para “resolver” esses conflitos, ou seja, para lidar com as possibilidades abertas pelas convenções ortográficas, os escreventes são afetados por sua “memória linguística” advindas da heterogeneidade constitutiva da escrita que, por sua vez, é oriunda de sua inserção em diferentes práticas orais e letradas.

Além disso, ao discutirmos os conflitos do escrevente com a relação grafema-fonema e o que tais conflitos mostram da “capacidade” do próprio escrevente de se colocar como leitor/observador da sua escrita – “capacidade” que está sempre em consonância com a imagem que o sujeito constrói do outro –, afirmamos que as rasuras são pistas do retorno do escrevente sobre o enunciado, marcas da divisão do sujeito e uma submissão ao outro (que pode ser considerado a cultura, a sociedade e, também, a linguagem).

Vale destacar, também, que o escrevente, ao se colocar como leitor/observador da sua escrita, se mostra numa tentativa de resolução de um conflito que nem sempre é “positivo”, ou seja, nem sempre o escrevente rasura para fazer sua escrita estar em acordo com a convenção prevista no PB. Nas Figuras 23 e 26, vemos um movimento inverso: o escrevente sai do que se poderia chamar de “convenção” para o que se poderia chamar de “erro”, expondo, portanto, que as rasuras são gestos complexos, que apontam inúmeros e diferentes conflitos dos escreventes entre todas as possibilidades de seleção/substituição que são abertas pela língua/linguagem/escrita, possibilidades essas que emergem do (seu) percurso por memórias que o constituem (cf. CAPRISTANO; CHACON, 2014).

3.5.2 Alternância entre maiúsculas e minúsculas

A rasura nessa região da escrita acontece quando o escrevente rasura alterando um grafema inicialmente registrado com letra minúscula para o mesmo grafema registrado em letra maiúscula. Essas rasuras ocorrem quando o escrevente parece estar em conflito com as convenções ortográficas que regulam o uso das letras maiúsculas e minúsculas, especificamente quando se trata de nomes próprios. Portanto, é um momento em que o escrevente novamente circula pela dimensão ortográfica da escrita. Vejamos exemplos dessa região para cada um dos anos escolares em que ela apareceu (Figuras 27, 28, 29, 30).

Figura 27: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 6º ano

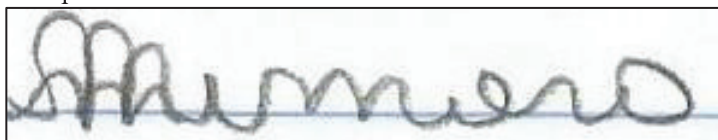


Figura 28: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 7º ano

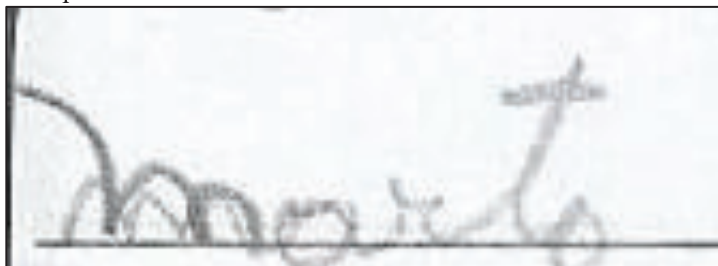


Figura 29: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 8º ano

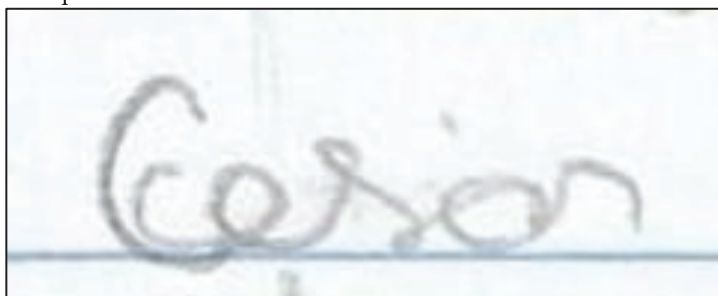
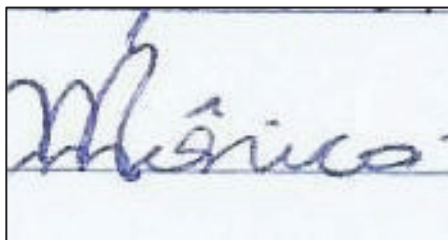


Figura 30: Exemplo de rasura – alternância entre maiúsculas e minúsculas – do 9º ano



No dado exposto na Figura 27, do 6º ano, o escrevente pretendia escrever o nome próprio “Mimosa”, com letra maiúscula. Em um primeiro momento, grafa com o “m” minúsculo e, em um segundo momento, maiúsculo. É possível considerar a palavra “mimosa” em duas classes gramaticais: adjetivo e substantivo. Ao considerarmos a proposta de produção que diz respeito ao gênero *Conto* e o enunciado do escrevente, nesta rasura, a palavra “mimosa” deveria ser grafada com a letra maiúscula por se tratar, nessas circunstâncias, de um nome próprio que se refere, no enunciado do escrevente, ao nome do animal.

Nas Figuras 28, 29 e 30, respectivamente do 7º, 8º e 9º ano, o mesmo processo se repete com os nomes “Marta”, “César” e “Mônica”. As ocorrências nessa região da escrita decorrem de um estranhamento do escrevente com o estatuto dos substantivos próprios ou comuns – estranhamento que nasce das (suas) experiências com a linguagem e com a escrita. Dito de outro modo, nessas rasuras, o escrevente volta-se sobre o material escrito que produz em razão de ser afetado pela alternância entre grafemas maiúsculos e minúsculos que ele possivelmente vivencia/vivenciou nas práticas sócio-históricas das quais participa/participou; são, portanto, efeitos do retorno do *já lido* (ou *já visto*, *já escutado*) no enunciado produzido pelo escrevente.

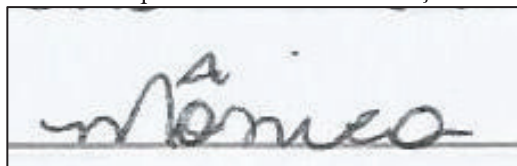
3.5.3 Acentuação

A rasura nessa região da escrita acontece quando a intervenção do escrevente marca, em seu enunciado, um conflito com relação às regras de acentuação gráfica. Portanto, é um momento em que o escrevente circula mais uma vez pela dimensão ortográfica da escrita. Segundo Kalinovski (2017),

O acento gráfico, cujo uso é determinado pelas convenções ortográficas, é utilizado no sistema de escrita do Português Brasileiro (doravante, PB) para marcar graficamente – mediante alguns sinais diacríticos, nomeadamente acento agudo, circunflexo e grave – a sílaba tônica de certas palavras e, no caso específico do acento grave, a fusão ou a contração de duas vogais idênticas com funções morfossintáticas distintas (artigo e preposição) e a junção da preposição a com o a inicial de pronomes demonstrativos, como aquela(s), aquele(s), aquilo. (KALINOVSKI, 2017, p. 13)

Apenas os escreventes do 9º ano do EF II rasuraram nessa região da escrita. Vejamos um exemplo (Figura 31).

Figura 31: Exemplo de rasura – Acentuação – do 9º ano



No dado acima, o escrevente pretendia grafar o nome próprio “Mônica”. Em um primeiro momento, grafa “Mônica” com o sinal diacrítico conhecido como *til*, e, em um segundo momento, sobrepõe-no, grafando o acento circunflexo²⁸. Ocorrências de conflitos como essa além de emergirem apenas no 9º ano, se deram em pequena quantidade (apenas cinco ocorrências, como veremos na análise quantitativa dessa região).

A raridade de seu aparecimento sinaliza que essa também não é uma região visitada pelos escreventes quando é deles a decisão sobre o adequado e o correto para a (sua) escrita, nesses momentos em que a rasura emerge sem a intervenção de um professor. Quando aparecem, elas mostram os escreventes transitando “por práticas sócio-históricas para assinalar o acento, convencionalmente ou não, recuperando dessas práticas, o já dito sobre o acento gráfico, sobre a língua, sobre a escrita, sobre a relação ortografia e fonologia, dentre outras possibilidade” (KALINOVSKI, 2017, p. 16). São, portanto, pistas das vivências dos escreventes, oriundas da circulação deles pelas diversas práticas orais e letradas em que se inscrevem e fruto das imagens que eles constroem, no processo de escrever, sobre o que é e como se deve acentuar.

3.5.4 Caligrafia

A rasura nessa região da escrita acontece quando o escrevente parece estar em conflito com o traçado e/ou o desenho dos grafemas (seu tamanho, seu formato, suas curvas...), portanto, quando, de alguma maneira, mostra-se sobre o efeito da caligrafia. Diferentemente das regiões anteriores, nas quais o escrevente circulava pela dimensão ortográfica da escrita, aqui, sua circulação se mostra como uma preocupação mais explícita com os efeitos da (sua) escrita para o leitor/recebedor de seus enunciados – leitor/recebedor que parece se colocar

²⁸ A alternância entre ~ (til) e o ^ (circunflexo) parecem marcar, também, o encontro entre dois processos distintos: a nasalização da vogal “o” e a tonicidade da sílaba inicial da palavra “Mônica”. Portanto, essa rasura sinalizaria mais do que uma “troca” entre sinais diacríticos e mais do que um conflito com relação às regras de acentuação gráfica. Em razão dos limites e dos objetivos desta pesquisa, não discutiremos mais pormenorizadamente essa problemática, que pretendemos explorar em trabalhos futuros.

privilegiadamente como *outro* para o escrevente nesses momentos. Segundo Baptista et. al. (2011), a caligrafia é:

[...] a arte e o estudo da escrita à mão. Treinar a caligrafia é treinar uma forma de destreza motora para o desenho do grafema [...] por isso, a criança deve saber que a caligrafia lhe serve, exatamente, para conhecer bem a forma das letras, de modo a que seja capaz de a escrever com rigor e proporcionalidade dentro de um texto. A caligrafia destina-se a tornar visível a coerência gráfica de um texto escrito à mão e a impedir que a escrita se torne um empecilho à leitura. O domínio da caligrafia torna o escrevente independente das constrições das tecnologias, livre e mais poderoso. Fica assim claro que a caligrafia serve o objetivo primordial da escrita: ser lida. (BAPTISTA et. al., 2011, p. 10)

Esse caso acontece quando o escrevente rasura e, após, demonstra-nos que o que foi rasurado – grafemas, palavras ou trechos – continua o mesmo, apenas alterando a caligrafia. Vejamos um exemplo dessa região para cada um dos anos escolares em que ela emergiu: 6º, 7º 8º e 9º ano (Figuras: 32, 33, 34, 35):

Figura 32: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 6º ano

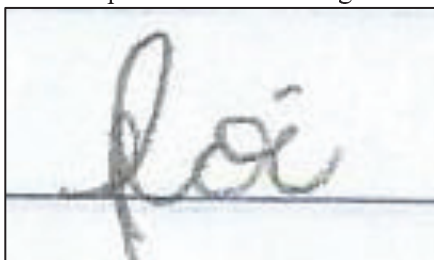


Figura 33: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 7º ano



Figura 34: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 8º ano

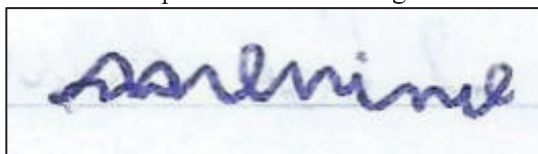
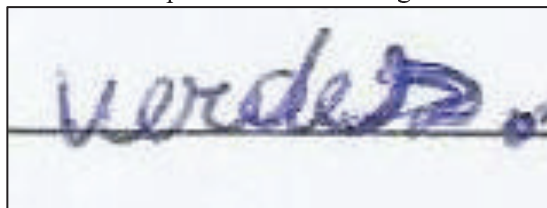


Figura 35: Exemplo de rasura – Caligrafia – do 9º ano



Ao rasurarem nesta região, os escreventes não estão apenas modificando sua letra por mera preocupação com a aparência dos grafemas, ou seja, com a estética das letras, mas sim por estarem, como adiantado, sob o efeito de uma preocupação com o OUTRO (interlocutor previamente estabelecido ou representado, a instituição escolar, dizeres e normas com as quais já entrou em contato etc.), para que a (sua) “escrita não se torne um empecilho à leitura” (BAPTISTA *et. al.* 2011, p. 10). Afinal, cada enunciado produzido pelo escrevente é sempre um novo acontecimento que o coloca frente a diferentes possibilidades “de recepção e de resposta” ao que vem do outro (AUTHIER-REVUZ, 2011).

Nessa direção, em tais ocorrências, a finalidade, ou o que provocou essa escrita, parece ser, em alguma medida, “fruto da imagem que o escrevente faz do que ele imagina e/ou supõe ser a escrita preferida pela escola, ou mesmo da imagem que ele faz do que supõe ser a expectativa do professor em relação à sua escrita, entre tantas outras imagens possíveis”. (CAPRISTANO, 2007, p. 94).

Em decorrência das práticas de ensino a que o sujeito está exposto, o escrevente cria um imaginário sobre o que é escrita, assim como sobre o que dele é esperado pela instituição escolar, de modo que este imaginário se reflete em seu texto. Como apontado por Corrêa (2004, p. 10), os textos produzidos “captam a circulação que o escrevente faz pelo imaginário sobre a constituição da escrita”, evidenciando, por meio de marcas linguísticas e/ou gráficas, “sua enunciação dividida tanto no que se refere ao modo de emergência da escrita como no que se refere ao modo de constituição de seu interlocutor e de sua própria constituição como escrevente”.

3.5.5 Segmentação de palavras

A rasura nessa região da escrita acontece quando há uma segmentação não convencional de palavra(s). Portanto, é um momento em que o escrevente novamente circula pela dimensão ortográfica da escrita. Nesse caso, o escrevente rasura hipossegmentando (deixando de colocar espaços em branco entre palavras) ou hipersegmentando (palavras

separadas excessivamente por espaços em branco). Vejamos um exemplo dessa região para cada um dos anos escolares. (Figuras 36, 37, 38 e 39)

Figura 36: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 6º ano

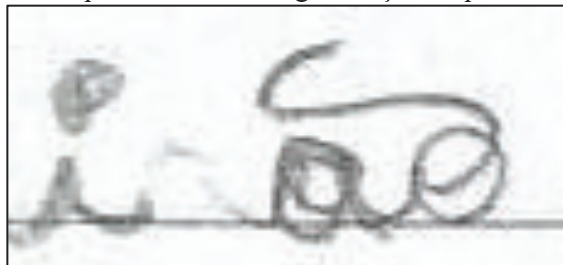


Figura 37: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 7º ano

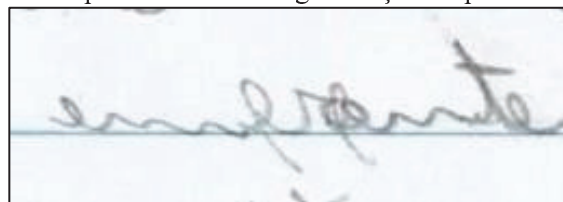


Figura 38: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 8º ano

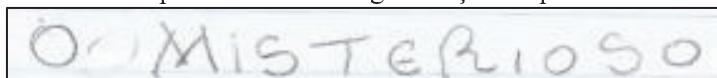
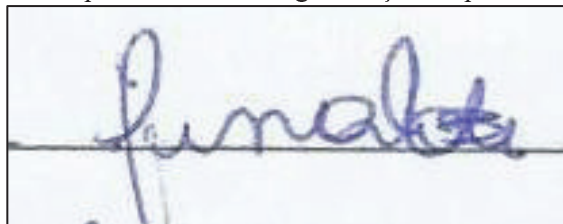


Figura 39: Exemplo de rasura – Segmentação de palavras – do 9º ano



Na Figura 36, do 6º ano, o escrevente pretendia escrever o verbo “ir”, na terceira pessoa do plural, na forma “irão”. Em um primeiro momento, ele grafava de acordo com as convenções ortográficas. Em um segundo momento, a forma verbal é grafada hipersegmentada, ou seja, separada erroneamente, deixando-a em desacordo com as convenções ortográficas. Na Figura 37, do 7º ano, o escrevente pretendia escrever “enfrente” no sentido de estar em uma posição frontal. Em um primeiro momento, ele grafava de acordo com as convenções ortográficas (“enfrente” separado). Em um segundo momento, grafava hipossegmentado, ou seja, juntando, “em” e “frente” deixando a locução adverbial em desacordo com as convenções ortográficas.

Já na Figura 38, 8º ano, o escrevente pretendia escrever “o misterioso”. Em um primeiro momento, grafa hipossegmentado, ou seja, tudo junto, “omisterioso”. Em um segundo momento, após um apagamento, grafa de acordo com as convenções ortográficas, “o misterioso”, separado. Por fim, ainda no que diz respeito à segmentação de palavras, na Figura 39, do 9º ano, notamos que o escrevente pretendia escrever “final do”. Em um primeiro momento, grafa hipossegmentado – “finaldo” – e, em um segundo momento, após apagamento do segmento acoplado, “do”, grafa de acordo com as convenções ortográficas – “final do”. A segmentação de palavras nos dados acima ocorrem em duas formas não-convencionais, a saber, hipo e hipersegmentação que têm como critério a localização não convencional do espaço em branco que define a fronteira de palavra escrita em relação à convenção ortográfica (cf. TENANI, 2011)

As hipóteses explicativas para as ocorrências de segmentação de palavras podem estar relacionadas ao fato de que palavras com poucas letras tendem a ser aglutinadas (hipossegmentadas) e, à medida que os escreventes, em aquisição da escrita, vão compreendendo que existem artigos, preposições e palavras curtas, eles começam, muitas vezes, a aplicar a mesma lógica e, às vezes, chegam ao extremo oposto, separando de maneira errônea a palavra (hipersegmentação).

Ao observarmos nossos dados de segmentação de palavras, percebe-se que é nos momentos em que um grafema ou uma sequência de grafemas pode se constituir numa palavra ou numa parte de uma palavra que se mostram as flutuações dos escreventes. Assim como ocorre com as estruturas “do” em “finaldo”, com o grafema “o” em “omisterioso” e com os grafemas “em” quando escrito “emfrente”, que faz com que a dúvida entre cada uma dessas estruturas, ser ou não ser, uma palavra, mostra justamente a ação das práticas letradas sobre o escrevente, no que se refere aos pontos de segmentação da escrita, especialmente porque, nos dados, “esses momentos coincidem com grafemas ou sequências de grafemas que podem ser sentidos como tendo o estatuto de clíticos na língua” (TENANI, 2006, p. 1252).

Essas rasuras ligadas à segmentação de palavras parecem funcionar como uma “abertura – o escapado – fora do desenrolar sintático regular da cadeia”, um lugar de escuta, “de recepção e de resposta” àquilo que vem das palavras do outro (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 659). Seguindo a direção proposta em Capristano (2013, p. 676), representam, a nosso ver, momentos de conflito, de encontro e de uma aparente negociação do “um” “com os outros (outros modos de segmentar, outras letras, outros dizeres, outros registros, outros significantes, outros interlocutores...) que o constituem e determinam a emergência dos enunciados escritos que produz”.

3.5.6 Translineação

A rasura nessa região da escrita acontece quando o escrevente intervém em palavras de seus enunciados no ato de passar de uma linha para outra, ficando parte da palavra na linha superior e o restante na linha seguinte. No que diz respeito ao conceito de translineação, Notari (2017) apresenta que:

Nota-se, assim, que, ao escrever um texto, quando se chega ao fim da linha, mas a palavra não foi finalizada, é necessário, segundo as convenções ortográficas, apresentar uma marca gráfica que mostre essa dependência entre as partes. Essa definição caracteriza o que conhecemos por translineação, hoje, marcada com o hífen. (NOTARI, 2017, p. 21)

Portanto, nessas rasuras vemos novamente o escrevente circulando pela dimensão ortográfica da escrita. Vejamos um exemplo dessa região identificada no 7º e 8º ano, Figuras 40 e 41.

Figura 40: Exemplo de rasura – Translineação – do 7º ano

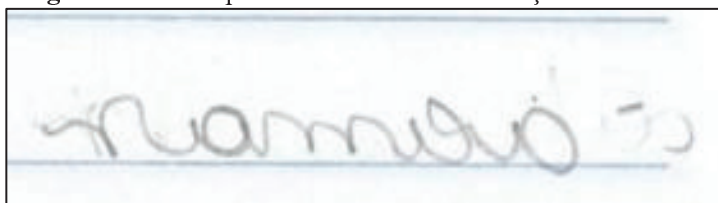
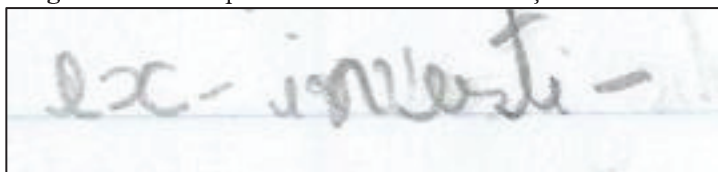


Figura 41: Exemplo de rasura – Translineação – do 8º ano



Na Figura 42, do 7º ano, o escrevente pretendia escrever a palavra “namorados”. Em um primeiro momento grafa “namorados” em uma linha e, em um segundo momento, grafa “namora” em uma linha e “dos” em outra, configurando a ocorrência de uma translineação. Já na Figura 43, do 8º ano, o escrevente pretendia escrever a palavra “ex-investigado”. Em um primeiro momento, grafa “ex-investigado” em uma linha e, em um segundo momento, grafa “ex-investi” em uma linha e “gados” em outra.

Nas ocorrências de rasuras na região da escrita de *translineação* os escreventes têm conflitos ao passar parte de seu enunciado de uma linha para a outra, ficando parte do

vocábulo no final de uma linha e o restante no início da linha seguinte. O escrevente marca, inconscientemente, uma relação dialógica com o já falado, com o já ouvido, com o já escrito e com o já lido (CORRÊA, 2004), denotando o contato dele com toda a experiência oral e letrada obtida em suas práticas sociais. Essa relação, como postulou Corrêa (2004), parte da concepção dialógica que envolve a constituição da linguagem e da escrita.

Ainda de acordo com Notari (2017), a característica dialógica dessas translineações possibilita recuperar os postulados de Bakhtin (2003), em sua perspectiva discursiva, para quem toda enunciação (falada e escrita) dialoga sempre com enunciações anteriores. Afinal, a todo tempo o sujeito relaciona-se com a linguagem e, por meio das pistas linguísticas registradas em seus enunciados, marca uma escrita constitutivamente heterogênea, condição sugerida pela translineação.

3.5.7 Pontuação

A pontuação é outra região da escrita em que acontece a rasura. Vejamos um exemplo dessa região, identificada apenas no 7º e 8º ano, Figuras 42 e 43.

Figura 42: Exemplo de rasura – Pontuação – do 7º ano

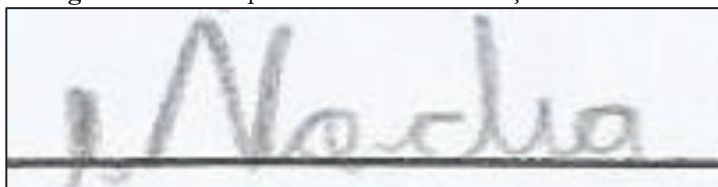


Figura 43: Exemplo de rasura – Pontuação – do 8º ano



Na Figura 42, do 7º ano, o escrevente, em um primeiro momento, grafia a letra “e” e, em um segundo momento, o ponto final. Já na Figura 43, do 8º ano, o escrevente, em um primeiro momento grafia o ponto final e, em um segundo momento, a conjunção “e”. O uso dos sinais de pontuação, de modo geral, é considerado um aspecto chave para observar e analisar a organização de textos escritos. Segundo, Tenani e Soncin,

Podendo atuar em diferentes dimensões da linguagem, os sinais de pontuação funcionam, na escrita, como marcadores prosódicos, como delimitadores de estruturas sintáticas, como recursos de coesão textual e também como indicadores discursivos utilizados pelo escrevente para atender a um propósito enunciativo. (TENANI; SONCIN, 2010, p. 44-45).

Nessa direção, as rasuras envolvendo a pontuação podem estar relacionadas ao fato do escrevente estar sob o efeito de uma preocupação com a organização prosódica de seus enunciados, com a delimitação das estruturas sintáticas que o constituem, com a coesão e a coerência de seus enunciados etc. Portanto, a alternância entre o ponto final e a conjunção aditiva “e” que vemos nas Figuras 42 e 43 certamente é muito mais do que uma “troca” casual entre esses recursos linguísticos. Possivelmente, o conflito mostrado por esse tipo de rasura está ligado à organização semântica e argumentativa do enunciado do escrevente. Em razão dos limites e dos objetivos desta pesquisa, não discutiremos mais pormenorizadamente essa problemática, que pretendemos explorar em trabalhos futuros.

3.5.8 Paragrafação

Como antecipado, a **paragrafação** ou a **segmentação paragrafíca** é um sinal de pontuação, juntos com os demais sinais (pontos finais, vírgulas etc.), cuja finalidade é a de segmentar o continuum da escrita (DAHLET, 2002, p.37). Nesta pesquisa, tomamos a decisão metodológica de analisar as rasuras ligadas a esse tipo de pontuação separada das demais pelo fato de termos olhado, exclusivamente, para o recuo da primeira palavra (e frase) do parágrafo em relação à margem e não para todo o parágrafo. Olhando apenas para esse lugar, vimos que rasuras envolvendo esse recuo mostravam processos relativamente diferentes daquelas rasuras ligadas às demais formas de pontuação – exploradas na seção anterior.

A rasura nessa região da escrita acontece quando o escrevente rasura e seu segundo gesto marca, no enunciado, a inserção de um branco significativo que indica o início de um parágrafo. Vejamos um exemplo dessa região, identificada apenas no 8º e no 9º ano, Figura 44 e 45.

Figura 44: Exemplo de rasura – Paragrafação – do 8º ano

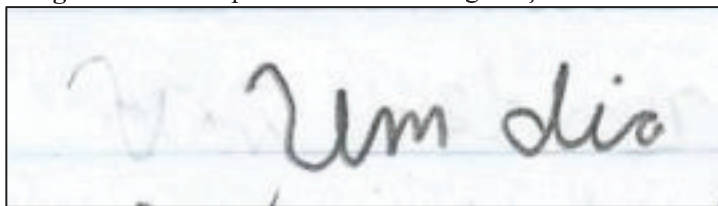
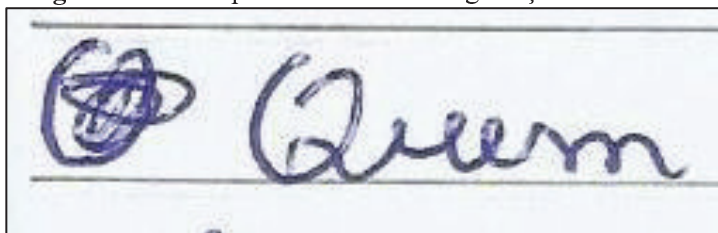


Figura 45: Exemplo de rasura – Paragrafação – do 9º ano



Na Figura 44, do 8º ano, o escrevente apaga as palavras “Um dia” e retoma a sua escrita ao grafar “o mesmo” segmento “Um dia”, deixando marcado ou mais marcado o início do parágrafo. Já na Figura 45, do 9º ano, é possível identificarmos um apagamento apenas do início da palavra “Quem”, com o apagamento do único grafema “Q” e a retomada da escrita pelo escrevente, ao grafar a palavra “quem” com a marca da paragrafação.

Sabemos que a paragrafação é um dos elementos presentes em um enunciado que colabora para a compreensão e produção dos efeitos de sentidos do texto. Talvez seja pela importante função dele que há rasuras dos escreventes nesta região da escrita. Para Koch (1997), os parágrafos são sequências veiculadoras de sentido. Se bem construídos, com marcadores linguísticos utilizados de forma apropriada, tornam-se imprescindíveis à conquista da coerência textual e, logo, para o alcance dos efeitos de sentido desejados.

Para Bessonnat (1988), a distribuição em parágrafos é um instrumento que facilita a leitura:

A distribuição em parágrafos é um instrumento que facilita a leitura: A alínea assinala ao leitor que este acaba de tratar de uma unidade de sentido e que vai passar a uma próxima unidade. A alínea permite ao olho descansar e gravar as informações contidas no parágrafo anterior antes de tratar do conjunto seguinte. (BESSONNAT, 1988, p. 85)

Os motivos elencados acima quanto à importância da paragrafação em um enunciado escrito, aliado à importância dada pela instituição de ensino a esse recurso da escrita, pode ser uma justificativa para o conflito dos escreventes nessa região, uma vez que as ocorrências

encontradas no 8º ano e 9º ano podem estar relacionadas ao fato dos escreventes se preocuparem com a ação de construção de parágrafos em seus enunciados, uma vez que, a agência de letramento em que estão inseridos (a escola) é responsável por ensinar os escreventes a utilizar o parágrafo, inclusive, realizar sua distribuição nas linhas.

Nesse sentido, ao pensarmos na escola como uma importante agência de letramento, como também ao pensarmos no retorno do escrevente sobre o texto e o seu rasuramento, nesse caso, relacionado à paragrafação, podemos afirmar, como base nos pressupostos teóricos nos quais nos baseamos nesta dissertação, que tais fatores estão apontando, diretamente, para uma divisão enunciativa do sujeito e uma submissão ao outro, que pode ser a sociedade, a cultura, a escola e, também, a linguagem, mostrando, portanto, um deslocamento do sujeito escrevente por práticas sócio-históricas que podem ser tanto orais como letradas.

3.5.9 Substituição de Palavras

A rasura nessa região da escrita acontece quando, no seu enunciado, o escrevente rasura uma ou mais palavras, substituindo-as por outras. Em geral, a substituição ocorre entre possíveis sinônimos ou, eventualmente, por outra palavra não diretamente vinculada por uma relação sinonímica. Vejamos um exemplo dessa região para cada um dos anos escolares em que ela foi visitada pelo escrevente (Figuras: 46, 47, 48 e 49):

Figura 46: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 6º ano

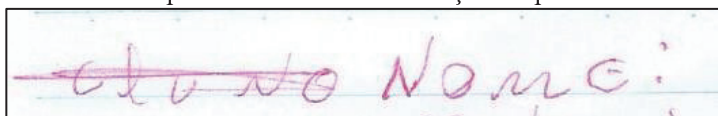


Figura 47: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 7º ano

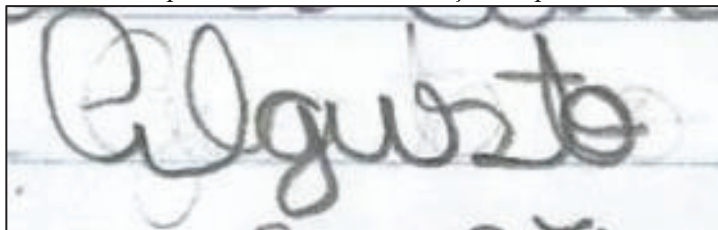
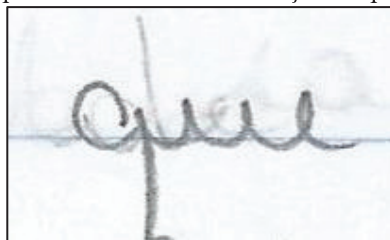
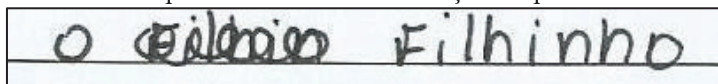


Figura 48: Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 8º ano**Figura 49:** Exemplo de rasura – Substituição de palavras – do 9º ano

No dado exposto na Figura 46, do 6º ano, o escrevente registra, em um primeiro momento, a palavra “aluno” e, num segundo momento, registra a palavra “nome”. Na Figura 47, do 7º ano, um apagamento mal sucedido deixa ver que o escrevente grafou o nome próprio “Gustavo” e retomou sua escrita, grafando outro nome próprio – “Algusto”. Sendo assim, houve a substituição da palavra “Gustavo” por “Algusto”. Na Figura 48, do 8º ano, notamos que o escrevente havia escrito a preposição “de” e, por meio do apagamento, retoma sua escrita, grafando a conjunção “que”, configurando, novamente, o que estamos chamando de “substituição de palavras”. Já na Figura 49, do 9º ano, é possível notarmos um conflito do escrevente com a substituição de palavras quando, por meio do apagamento, ele altera a palavra “filho” para “filhinho”, passando a utilizar o recurso linguístico chamado de diminutivo.

O processo que aqui nomeamos como “substituição de palavras” ocorre como alteração do dizer do escrevente que foi materializado primeiramente no enunciado e, nesses casos, a alteração partiu do uso de sinônimos, nome próprio por outro nome próprio, preposição por conjunção e diminutivo. Como antecipado, não se trata meramente de substituições de palavras por sinônimos, pois outros recursos também foram usados. Na Figura 32, notamos o uso do que poderia ser um sinônimo na troca de “aluno” por “nome”. Na Figura 33, notamos a troca de um nome próprio por outro; já na Figura 34, notamos a troca de classe gramatical de *preposição* para *conjunção* e, no último caso, uma troca para o diminutivo. Tais exemplos mostram-nos que o escrevente está “ajustando” o seu dizer para causar diferentes efeitos de sentido em seu interlocutor, como o que acontece no caso do diminutivo em que o escrevente troca “filho” para “filhinho” com diferentes possibilidades de sentidos, tais como para expressar tamanho, idade ou com uso pejorativo.

Pode-se concluir, portanto, que os dados reunidos sob a categorização “substituição de palavras” não são, efetivamente, apenas uma troca/substituição de palavras. Eles se mostram como uma “substituição”, no entanto, na base do seu funcionamento, estão as diversas circulações dos escreventes por diferentes regiões do discurso, por diferentes regiões do seu dizer, por diferentes regiões da sua escrita... Mesmo reconhecendo a relevância de entender os determinantes linguístico-discursivos que permitiram o aparecimento desse efeito de substituição, por causa dos limites e dos objetivos desta pesquisa, não discutiremos mais pormenorizadamente essa problemática, que poderá ser explorada em trabalhos futuros.

3.5.10 Acréscimo de palavras

A rasura nessa região da escrita acontece quando o escrevente, ao rasurar, acrescenta palavras em seu enunciado. Essas rasuras são, principalmente, do tipo chamado nesta dissertação de **inserção**. Vejamos um exemplo dessa região para cada um dos anos escolares em que ela foi visitada. (Figuras 50, 51, 52 e 53)

Figura 50: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 6º ano

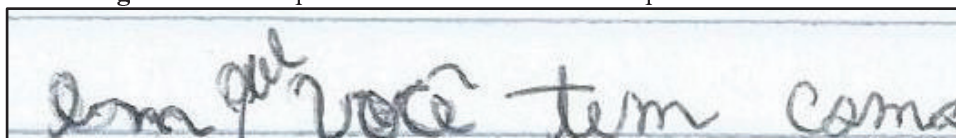


Figura 51: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 7º ano

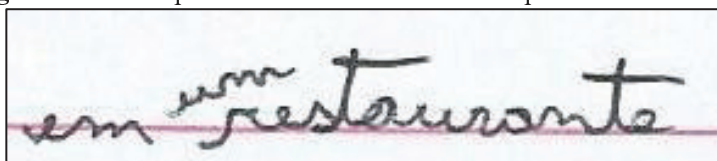


Figura 52: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 8º ano

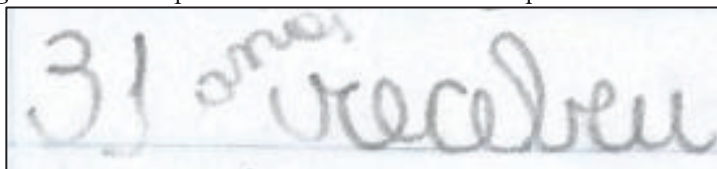
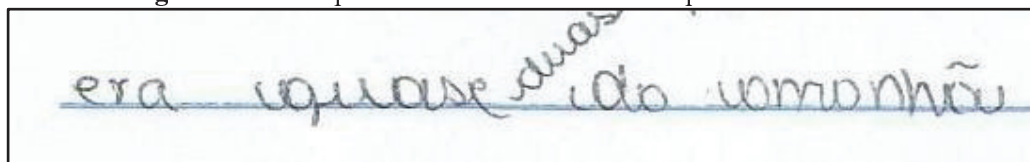


Figura 53: Exemplo de rasura – Acréscimo de palavras – do 9º ano



Na Figura 50, do 6º ano, o escrevente num primeiro momento, registra “em você” e, num segundo momento, insere a palavra “que” registrando “em que você”. A inserção da palavra “que” faz com que o trecho esteja de acordo com os preceitos da gramática normativa com a concordância adequada. Na Figura 51, do 7º ano, o escrevente, num primeiro momento, grafa “em restaurante”. Depois, retoma sua escrita, inserindo a palavra “um” entre as palavras “em” e “restaurante”. Já na Figura 52, do 8º ano, o escrevente, em um primeiro momento, registra “31 recebeu” e, em um segundo momento, insere a palavra “anos”, registrando “31 anos recebeu”. Por fim, na Figura 53, do 9º ano, o escrevente, em um primeiro momento, registra “quase da manhã” e, em um segundo momento, insere a palavra “duas”, registrando “quase duas da manhã”.

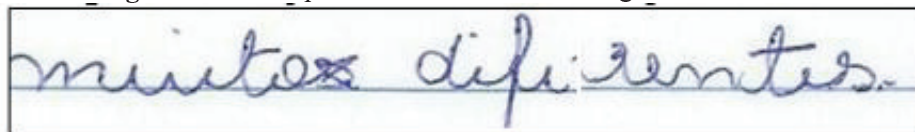
Em todas as ocorrências de *acrécimo de palavras*, a rasura aconteceu, como antecipado, por meio da tipologia Inserção, pois o escrevente insere uma palavra nova, ou seja, acrescenta algo a mais em seus enunciados que não estava ali. A hipótese explicativa para essa ocorrência está relacionada ao fato de que, para o estabelecimento da coesão e coerência do enunciado, ele necessita de algo a mais que deve ser acrescentado, ou seja, inserido. Esses e os demais exemplos do nosso *corpus* mostram-nos que o escrevente está “ajustando” o seu dizer, por alguma razão, que pode ser, por exemplo, a de causar certo efeito de sentido em seu interlocutor.

Assim como ocorreu com as rasuras categorizadas como “substituição de palavras”, também aqui consideramos que essas rasuras não são, de fato, meros “acrécimos de palavras”. Elas emergem como “acrécimos”, entretanto, na base do seu funcionamento, possivelmente, estão as diversas circulações dos escreventes por diferentes regiões do discurso, por diferentes regiões do seu dizer, por diferentes regiões da sua escrita... Mais uma vez, embora reconheçamos a importância de entender os determinantes linguístico-discursivos que permitiram o aparecimento desse efeito de acréscimo, em razão dos limites e dos objetivos desta pesquisa, não entraremos na discussão dessa problemática, que eventualmente será explorada em trabalhos futuros.

3.5.11 Oposição plural x singular

A rasura nessa região da escrita acontece quando, após a rasura, o segundo movimento do escrevente marca, no enunciado, o seu conflito com a oposição plural x singular. Trata-se, portanto, de um conflito ligado à dimensão morfossintática da língua e da escrita. Vejamos um exemplo, identificado apenas no 9º ano, Figura 54.

Figura 54: Exemplo de rasura – Plural x singular – do 9º ano



Nessa figura, o escrevente em um primeiro momento, grafa “muitos” e, em um segundo momento, a partir do apagamento da letra “s”, grafa “muito”, no singular. A única ocorrência de região da escrita ligada à oposição Plural x Singular foi encontrada no 9º ano. A emergência de um único dado com essas características sinaliza que essa não é uma região visitada pelos escreventes quando é deles a decisão sobre o “adequado” e o “correto” para a (sua) escrita.

Bechara (1976) discorrendo sobre o plural dos nomes, afirma que o português possui dois números gramaticais: “*singular* e *plural*, sendo que o singular indica um objeto ou coleção em si; já o plural denota-os indicando mais de um” (BECHARA, 1976, p. 76). Na visão de outros linguistas, essa ideia não é diferente. De acordo com Dubois et al. (1998, p. 470), “o plural é um caso gramatical de categoria do substantivo, representando a pluralidade nos nomes contáveis: *casas* está no plural, o que representa ‘mais de uma’.” É importante ressaltar também que há nomes escritos no singular que exprimem a pluralidade, como os coletivos: *constelação*, *canavial*, *comboio*, entre outros de igual natureza. Por outro lado, mais raramente encontramos a singularidade em certos vocábulos, como *óculos*, *lápiz*, *ônibus*, e outros.

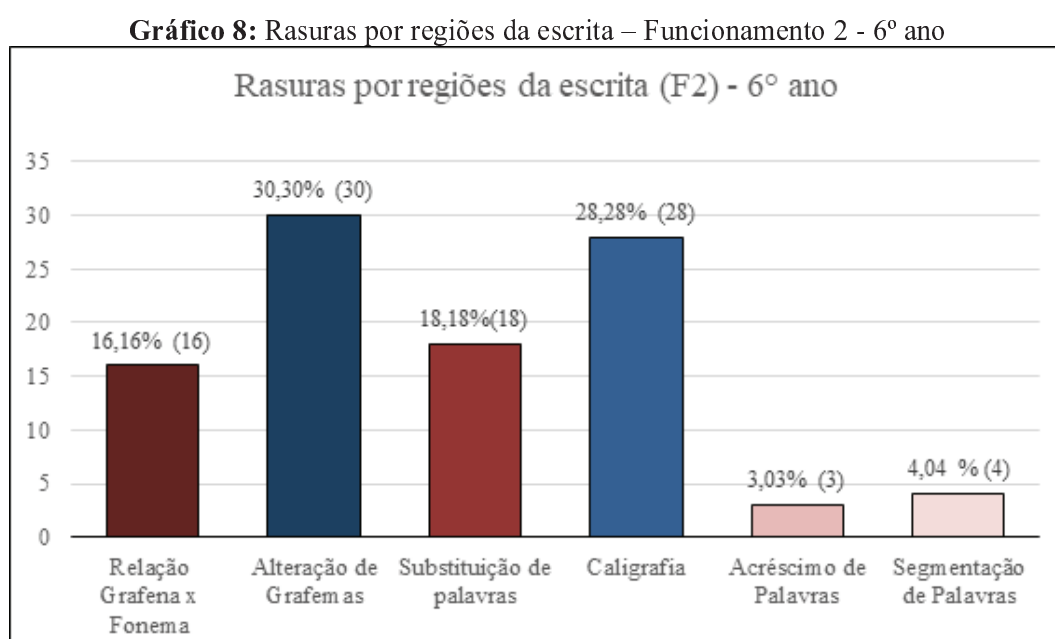
O dado exposto diz respeito à palavra “muito”, sendo assim, vale ressaltar que há duas classificações morfológicas para tal palavra. Na primeira classificação, “muito” é um advérbio de intensidade e, portanto, invariável; já na segunda, se trata de um pronome indefinido, variando, pois, tanto para a forma feminina, como para a forma plural. A partir dessa ponderação e observando que a palavra “muito” é seguida do adjetivo “diferente”, concluímos que, de acordo com os preceitos da norma culta da língua, ela é invariável.

Dessa maneira, é possível afirmar que o conflito do escrevente nessa região da escrita foi motivado pelas duas possibilidades que a língua oferece ao escrevente em relação ao uso da palavra “muito”, seja ela um advérbio e invariável ou um pronome indefinido e variável, mostrando-nos, mais uma vez, que a escrita é fruto do trânsito do escrevente por práticas interligadas orais/faladas e letradas/escritas (CORRÊA, 2004).

3.6 As regiões da escrita visitadas pelos escreventes: análise quantitativa

Ao concluirmos a explicação e a exemplificação de cada região da escrita visitada pelos escreventes cujos enunciados estão sendo analisados nesta dissertação, faremos, na sequência, conforme um de nossos objetivos, uma apresentação dos dados quantitativos a que chegamos no exame de cada uma dessas regiões. Esses dados serão apresentados em gráficos, a fim de detalharmos quais dimensões ou regiões da escrita se mostraram como mais propícias para a emergência de rasuras nos enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II, verificando, assim, quais aspectos da (sua) escrita esses escreventes podem entender como mais “errados” e/ou mais “inadequados” nos enunciados que produzem.

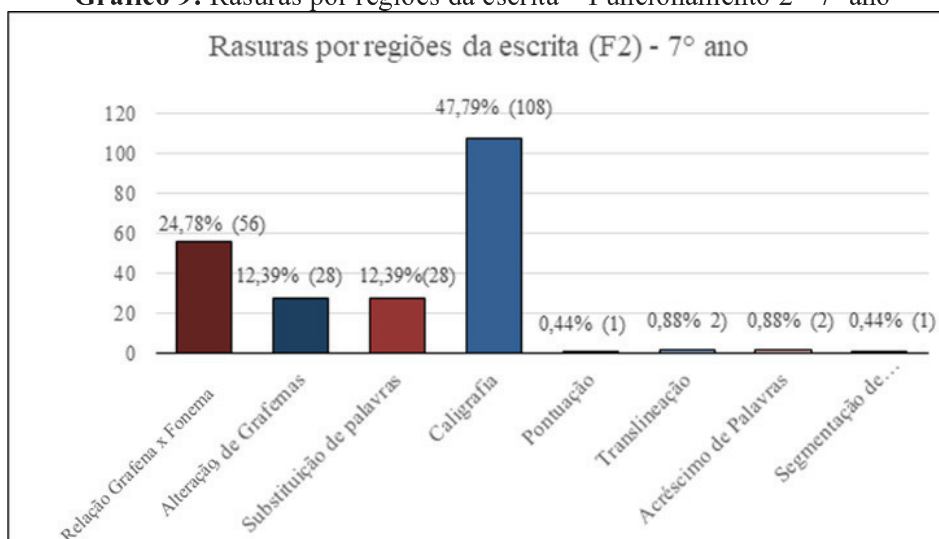
Para tanto, apresentamos os gráficos das regiões da escrita, analisadas a partir do Funcionamento 2 (F2), de acordo com cada ano. Iniciamos apresentando o Gráfico 8, que contém os dados quantitativos do 6º ano:



Ao analisarmos o Gráfico 8, notamos que, no 6º ano, de 99 rasuras analisadas no Funcionamento 2, a região em que os escreventes mais têm conflitos é na *alternância entre maiúsculas e minúsculas*, contabilizando 30 (30,30%) rasuras nessa região, e aquela em que eles menos têm conflitos é a de *acréscimo de palavras*, contabilizando apenas 3 (3,03%) ocorrências nessa região. Não foram constatadas rasuras nas regiões não mencionadas no gráfico, sendo elas: *Pontuação*, *Translineação*, *Paragrafação*, *Oposição Plural x Singular* e *Acentuação*.

Vejamos o gráfico dos dados quantitativos do 7º ano no Gráfico 9:

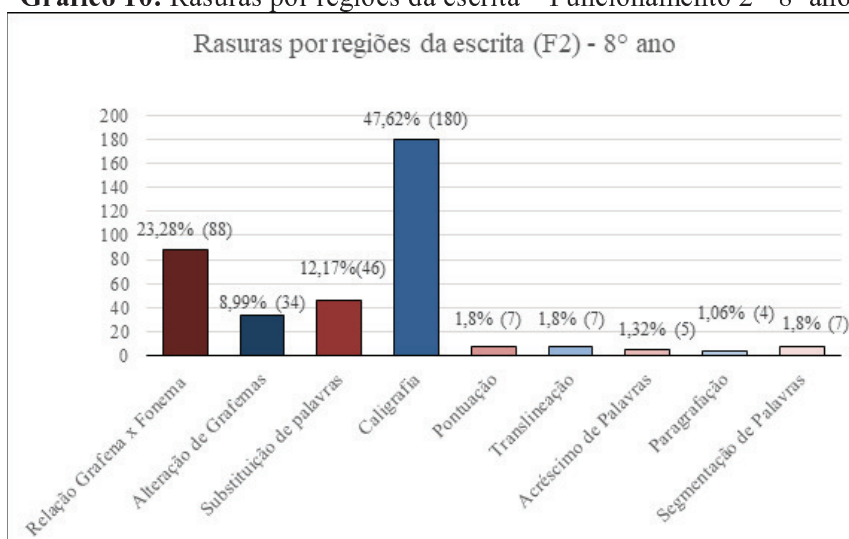
Gráfico 9: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 7º ano



Nesse gráfico, vemos que, das 226 rasuras analisadas no Funcionamento 2, a região em que os escreventes mais circulam ao rasurar é a da *Caligrafia*, com 108 (47,79%) rasuras, estando em segundo a região que nomeamos como *relação grafema x fonema*, com 56 (24,78%) rasuras e, em terceiro, de forma igualitária, a *alternância de maiúscula e minúsculas* e *substituição de palavras*, contabilizando 28 (12,39%) rasuras. Além disso, contabilizamos dois casos de *translineação* e *acréscimo de palavras* e um caso de *pontuação* e *segmentação de palavras*.

Os dados quantitativos do 8º ano estão representados no Gráfico 10.

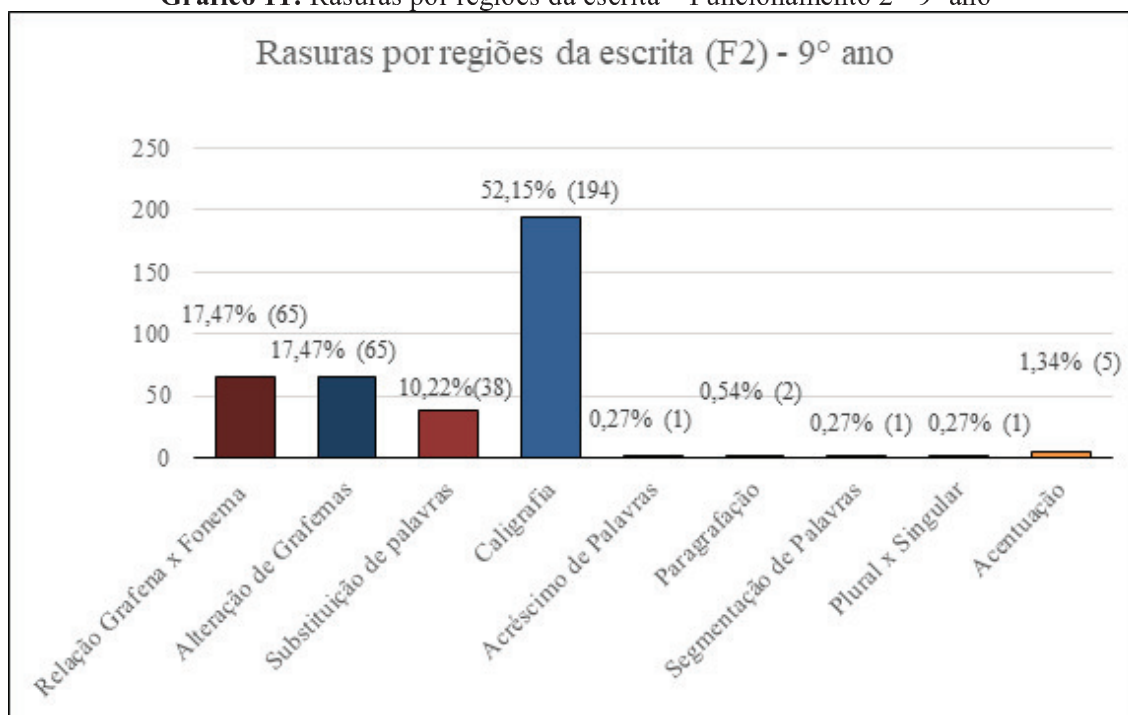
Gráfico 10: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 8º ano



Com base no Gráfico 10 e considerando as 378 rasuras analisadas no Funcionamento 2, é possível notarmos que a região da escrita em que há maior recorrência de rasuras é na região da *Caligrafia*, com 180 (47,62%) rasuras, em seguida, a relação *grafema x fonema*, com 88 (23,38%) ocorrências e, em terceiro, *substituição de palavras*, com 46 (12,17%) ocorrências. A *alternância entre maiúsculas e minúsculas x fonemas* está em quarto na lista de maior quantidade de ocorrências, com 34 (8,99%) rasuras. As demais regiões da escrita como: *pontuação* (1,8%), *translineação* (1,8%), *acrécimo de palavras* (1,32%), *paragrafação* (1,06%) e *segmentação de palavras* (1,8%) foram menos recorrentes nas turmas de 8º ano.

Os dados quantitativos do 9º ano estão representados no Gráfico 11.

Gráfico 11: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - 9º ano

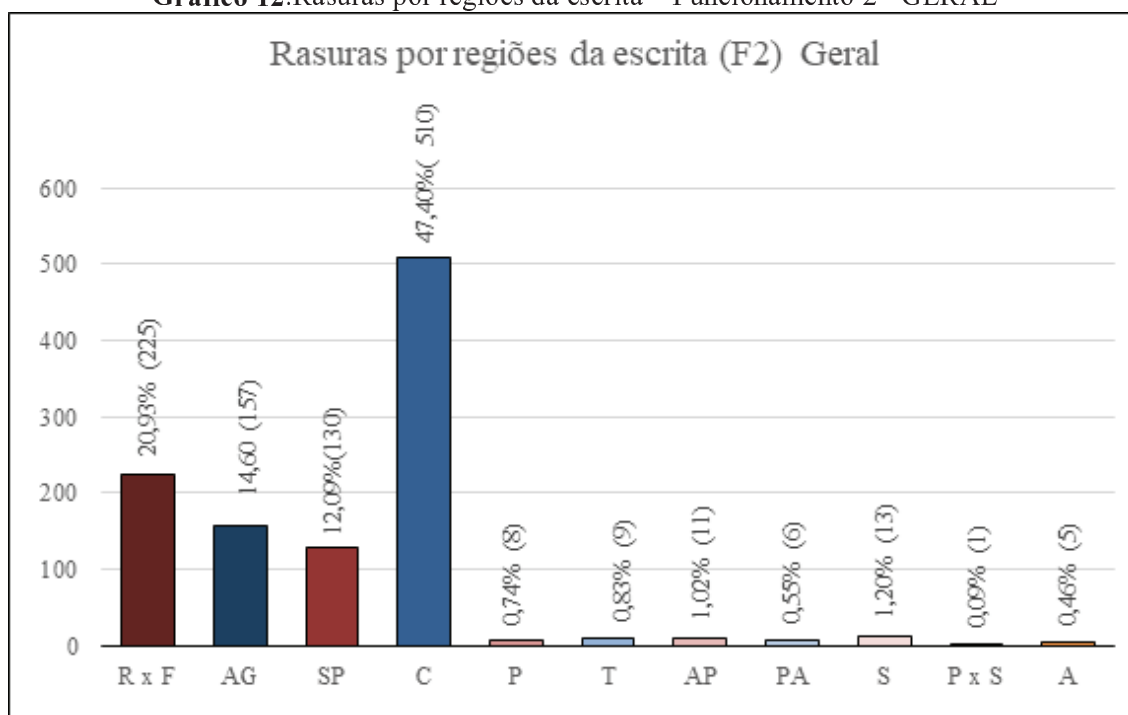


Ao analisarmos o gráfico referente aos dados de rasuras por regiões da escrita do 9º ano, é possível vermos que, das 372 rasuras analisadas no Funcionamento 2, a região da escrita com maior recorrência foi a *caligrafia*, com 194 (52,15%) rasuras, a *relação grafema x fonema*, igualmente à *alternância entre maiúsculas e minúsculas*, com 65 (17,47%) rasuras, e a *substituição de palavras* com 38 (10,22%) ocorrências. As regiões da escrita que manifestaram os menores números de rasuras foram: *acentuação* (1,34%), *paragrafação* (0,54%), *acrécimo de palavras*, *plural x singular* e *segmentação de palavras* com apenas 1 (0,27%) rasura.

Expusemos acima a quantidade de rasuras para cada região da escrita de acordo com cada ano. Algumas rasuras – as menos recorrentes – não aparecem em todos os anos, como, por exemplo, a *Acentuação*, *Plural x singular* e *Segmentação*. Em função disso, para termos um panorama geral das ocorrências para cada região da escrita, apresentamos abaixo o Gráfico 12, no qual são organizados os resultados da quantidade de rasuras por regiões da escrita em todos os anos de escolarização do Ensino Fundamental II, no geral.

Legenda: RxF = relação grafema x fonema; AG = alternância entre maiúsculas e minúsculas; SP = substituição de palavras; C = caligrafia; P = pontuação; T = translineação; AP = acréscimo de palavras; PA = paragrafação; S = segmentação de palavras; PxS = plural x singular; A = acentuação.

Gráfico 12: Rasuras por regiões da escrita – Funcionamento 2 - GERAL



Concluimos, com base no Gráfico 12, que as regiões da escrita em que os escreventes mais rasuram são, nesta ordem: a *caligrafia*, com 510 rasuras (47,40%), a *relação grafema x fonema*, com 225 rasuras (20,93%), a *alternância entre maiúsculas e minúsculas*, com 157 rasuras (14,60%) e a *substituição de palavras*, com 130 rasuras (12,09%). As demais categorias – *pontuação*, com 8 rasuras (0,74%), *translineação*, com 9 rasuras (0,83%), *acrécimo de palavras*, com 11 rasuras (1,02%), *paragrafação*, com 6 rasuras (0,55%), *segmentação*, com 13 rasuras (1,20%), *plural x singular*, com apenas 01 rasura (0,09%) e

acentuação, com apenas 5 rasuras (0,46%) – foram ocorrências mais raras nos enunciados analisados.

A partir dos dados quantitativos sobre as regiões nas quais os escreventes mais rasuram e com base na perspectiva teórico-metodológica adotada em toda descrição e análise das rasuras, podemos afirmar que, quando os escreventes se projetam como “leitores” de seus enunciados e não mais, apenas, como “autores”, as rasuras se mostram em maior proporção na região da *caligrafia*. A emergência de rasuras nessa região parece ser, em alguma medida, “fruto da imagem que o escrevente faz do que ele imagina e/ou supõe ser a escrita preferida pela escola, ou mesmo da imagem que ele faz do que supõe ser a expectativa do professor em relação à sua escrita, entre tantas outras imagens possíveis” (CAPRISTANO, 2007, p. 94).

O escrevente, ao estar, na escola, vivenciando práticas de escrita, cria um imaginário sobre o que é escrita, assim como sobre o que dele é esperado pela instituição escolar, de modo que este imaginário é a base a partir do qual emerge seu enunciado: um novo acontecimento que coloca o escrevente frente a diferentes possibilidades “de recepção e de resposta” ao que vem do outro (AUTHIER-REVUZ, 2011).

Já a grande quantidade de rasuras na região da *relação grafema x fonema* está relacionada diretamente com os aspectos ortográficos da escrita, pois os escreventes circularam na troca de grafemas (unidade formal) que, em diversos casos, são representados por diferentes fonemas (unidades sonoras). É sabido que a escola preza pelas convenções ortográficas que permitem uma única e exclusiva forma de grafia de uma palavra, em detrimento de todas as outras possibilidades, para que essa palavra possa ser considerada ortograficamente correta e lida de diferentes formas, em diversas variedades linguísticas.

Desse modo, ao considerarmos apenas uma possibilidade tida como “correta”, afirmamos que tais rasuras são gestos complexos, que apontam inúmeros e diferentes conflitos dos escreventes entre todas as possibilidades de seleção/substituição que são abertas pela língua/linguagem/escrita, possibilidades essas que emergem do (seu) percurso por memórias que o constituem (cf. CAPRISTANO, CHACON, 2014). Dito de outro modo, nessas rasuras, o escrevente volta-se sobre o material escrito que produz em razão de ser afetado pela relação existente entre grafemas e fonemas que ele possivelmente vivencia/vivenciou nas práticas sócio-históricas das quais participa/participou; são, portanto, efeitos do retorno do *já lido* (ou *já visto*) no enunciado produzido pelo escrevente.

Assim como a relação entre grafemas e fonemas está a região da *alternância entre maiúsculas e minúsculas*, uma vez que postulamos que as possibilidades abertas na escrita, no que diz respeito à relação existente entre os grafemas maiúsculos e minúsculos, também é

fruto da inserção do sujeito em práticas que verbalizam e tomam como verdade absoluta de que todos os nomes tidos como próprios sejam grafados, obrigatoriamente, com o grafema maiúsculo, conforme os dados expostos na análise qualitativa desta região da escrita.

A partir disso, podemos afirmar que as possibilidades de registro escrito, marcadas pelas idas e vindas do escrevente em seus enunciados, integram os diferentes aspectos da (sua) escrita e que são marcadas, talvez, pelas práticas mais vivenciadas pelos escreventes dentro e fora da escola. Sendo assim, com base na concepção de Capristano (2007a, 2007b), Capristano e Chacon (2014) e Machado (2014) as rasuras que podemos considerar como as instabilidades e flutuações realizadas pelos escreventes na escrita não podem/devem ser vistas como sujeira ou, simplesmente, como algo negativo, só por aparentemente desviarem-se dos padrões ortográficos ou outros padrões da escrita, mas sim como uma escrita que é fruto do trânsito do escrevente por práticas que são interligadas em orais/faladas e letradas/escritas e que são resultantes de um modo heterogêneo de constituição de escrita. (CORRÊA, 2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, visamos a responder ao objetivo geral desta pesquisa de apresentar um panorama da emergência de rasuras em enunciados escritos produzidos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental II, verificando tendências (quantitativas e qualitativas) no aparecimento dessas rasuras. Para cumprirmos com esse objetivo mais geral, nosso primeiro objetivo específico foi *identificar e descrever quais tipos de rasuras apareceriam em enunciados escritos de alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II*.

Em resposta a esse objetivo, primeiramente, identificamos a quantidade de rasuras por ano de escolarização. Constatamos, nos 277 enunciados examinados, a quantidade de 2205 rasuras, nos quatro anos, que foram distribuídas da seguinte forma: nos 53 enunciados do 6º ano, 188 rasuras; nos 63 enunciados do 7º ano, 505 rasuras; nos 78 enunciados do 8º ano, 907 rasuras; e, nos enunciados do 9º ano, 605 rasuras. Em termos de ano escolar, com base na análise dos dados estatísticos gerais, o 6º ano foi o momento com menor incidência de rasuras, aumentando, significativamente, no 8º ano com quantidades igualitárias no 7º e 9º ano. Houve, pois, um aumento gradual do 6º para o 7º ano e do 7º para o 8º ano. Do 8º ano para o 9º houve, no entanto, um declínio das ocorrências. No 9º ano, a média de rasuras por enunciado assemelhou-se ao observado no 7º ano.

O aumento gradual das rasuras do 6º ao 8º ano pode ser explicado pelo fato de os conflitos realizados pelo escrevente nunca cessarem por completo, pois o escrevente lida, em todo enunciado, com conflitos inerentes à heterogeneidade da linguagem e, neste caso, especificamente, da escrita – cf. Capristano (2007b). Além do mais, embora a rasura seja interpretada como mera sujeira em determinados contextos e considerando que, para a escola, em geral, um texto com alguma rasura é o mesmo que um texto que deve ser “passado a limpo”, refeito, sem estar de acordo com o esperado pela instituição; a rasura, nesta pesquisa, é vista como positiva, pois ela mostra que o escrevente passa de apenas “autor” da sua escrita, para “leitor” do seu enunciado e, ainda, permite identificar índices do que se mostra como uma “reflexão linguística” dos escreventes (em certo sentido, autores de seus textos) sobre os textos que produzem.

Entendemos, principalmente com base em Capristano (2007), que os dados acima mencionados, em relação à quantidade de rasuras em cada ano, advêm do fato de que o escrevente (e, conseqüentemente, a própria aquisição da escrita) se constitui por meio de interações sociais, nas quais o escrevente se transforma e é transformado nas relações

produzidas no espaço social e no tempo histórico. Assim, a constituição do humano em escrevente e/ou a aquisição da escrita não se limita ao período inicial da escolarização, mas se prolonga atingindo todas as fases de escolarização e da vida dos sujeitos, que estão em permanente constituição.

Em resposta ao nosso objetivo específico de *comparar os tipos de rasuras identificadas nos quatro anos do Ensino Fundamental II, examinando a existência de diferenças ou de semelhanças entre os anos*, identificamos algumas tendências tipológicas das rasuras, a saber: em primeiro lugar, a sobreposição, em segundo, o apagamento, em terceiro, a inserção e, por último, o falso início. No que diz respeito às rasuras por tipo, no geral, obtivemos 1379 (62,5%) rasuras em sobreposições; 743 (33,69%) rasuras em apagamentos; 45 (2,04%) rasuras em inserções; e, por fim, 38 (1,72%) rasuras em falsos inícios. Sendo assim, em nossos dados, os tipos mais recorrentes foram a sobreposição e o apagamento. Os menos recorrentes foram a inserção e o falso início. No que diz respeito às rasuras por tipo em cada ano, constatamos que a sobreposição foi maior em todos os anos, com exceção do 6º ano, em que o apagamento foi, com uma diferença mínima, mais recorrente que a sobreposição –, no 6º ano, de 188 rasuras, 93 equivalentes a 49,46%, foram rasuras por apagamentos, 86 (45,74%) de sobreposição, 6 (3,19%) de inserção e 3 (1,59%) de falso início. No 7º ano, de 505 rasuras, 327 (64,75%) foram sobreposições, 161 (31,88%) apagamentos, 10 (1,98%) inserções e 7 (1,38%) falsos inícios. No que diz respeito ao 8º ano, de 907 rasuras, 509 (56,11%) foram sobreposições, 360 (39,69%) apagamentos, 19 (2,09%) inserções e falsos inícios. Já no 9º ano, de 605 rasuras, 457 (75,53%) rasuras foram sobreposições, 129 (21,32%) foram apagamentos, 10 (1,65%) inserções e 9 (1,48%) corresponderam a falsos inícios.

Já em relação ao nosso terceiro objetivo específico – a saber: *averiguar quais dimensões ou regiões da escrita são mais propícias para a emergência de rasuras nos enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II, verificando quais aspectos da (sua) escrita esses escreventes podem entender como mais “errados” e/ou mais “inadequados”* –, concluímos que as regiões da escrita em que os escreventes mais rasuram são, nesta ordem: a *caligrafia*, a *relação grafema x fonema*, a *alternância entre maiúsculas e minúsculas* e a *substituição de palavras*. As ocorrências das demais categorias (*pontuação, translineação, acréscimo de palavras, paragrafação, segmentação, plural x singular e acentuação*) foram mais raras nos enunciados analisados.

A maior quantidade de rasuras nas regiões que chamamos de *caligrafia*, *relação grafema x fonema* e *alternância entre maiúsculas e minúsculas* é uma forte evidência de que

as regiões da (sua) escrita para as quais os escreventes são capazes de olhar com algum distanciamento – aquele marcado pela rasura – são aquelas para as quais mais frequentemente as práticas escolares tradicionais também se voltam. Nessas práticas, em geral, o ensino da escrita tem sido ainda calcado numa grande cobrança para que os alunos escrevam de forma correta, o que, em última instância, tem significado escrever com letra legível e bonita – portanto, no domínio da *caligrafia* – e escrever de forma adequada às convenções ortográficas do PB – portanto, respeitando as normas da relação *grafema x fonema* e outras normas como a *alternância entre maiúsculas e minúsculas*.

A partir disso, no que concernem as regiões que os escreventes mais rasuram, podemos afirmar, com base na perspectiva teórico-metodológica adotada em toda descrição e análise dos dados, que as motivações que os fazem rasurar em determinada região em detrimento de outra dizem respeito à imagem que constroem do que é normal e adequado para as práticas sócio-históricas escolares nas quais estão inseridos e pelas quais circulam. A divisão enunciativa do escrevente marcada nessas regiões é, pois, fruto das diversas possibilidades abertas pela língua/linguagem/escrita que circula nas práticas escolares.

Conforme Calil e Felipeto (2000), o retorno sobre o texto e seu rasuramento aponta para a divisão do sujeito e uma submissão ao outro, que pode ser considerado a cultura, a sociedade e, também, a linguagem, pois nem sempre o retorno é um processo criativo ou uma ruptura previsível, já que pode ir em direção ao que está estabilizado na língua e, talvez, até mesmo, para uma ressignificação do dizer ou para outro movimento. Na perspectiva assumida por Corrêa (2004), a escrita é um processo no qual o escrevente mobiliza diferentes imagens que faz de si, de seu interlocutor e da (sua) escrita, a partir dos momentos em que assume a escrita em sua gênese, nos momentos que a assume como um código institucionalizado, bem como os momentos de remissões a outros textos, sejam eles falados e escritos, e a rasura, nessa direção, significa o mesmo que o lugar para onde o escrevente olha de forma autônoma, ou seja, quando passa da posição de apenas escrevente do seu enunciado e, passa, momentaneamente, a olhar como leitor de seu texto.

Ancorados na concepção da heterogeneidade constitutiva da escrita, nesta dissertação, consideramos que o sujeito rasura desde as suas primeiras experiências com a escrita, e este gesto se estende nas práticas escritas como um todo, em diferentes tempos e espaços. Entendemos, também, que a circulação do escrevente por práticas, mostrada pela rasura, não permanece a mesma ao longo da aquisição da escrita, nem se repete nas diferentes práticas das quais os escreventes participam. Ela pode transformar-se, na medida em que se transformam (no espaço e no tempo) as práticas sociais pelas quais o escrevente transita.

Nesta pesquisa, com base nas diferentes contribuições teóricas de pesquisadores que se dedicaram a “olhar” para o objeto rasura, objetivamos, também, mostrar como esta pesquisa pode contribuir para a compreensão de como as rasuras nos dão respostas sobre a trajetória, não linear e heterogênea, pela qual o escrevente transita para chegar à constituição do que seria convencional para a (sua) escrita. Sendo assim, acreditamos que todas essas informações podem constituir-se como importantes saberes sobre as práticas de escrita no Ensino Fundamental II, como também, importantes saberes para os professores e demais profissionais interessados no funcionamento do processo de produção escrita desse período de escolarização.

Reafirmamos, neste sentido, a posição de Calil (2004) que afirma que a ausência de literatura que toma a rasura como objeto de estudo no campo das Ciências da Linguagem advém do fato dela ser considerada como algo evidente e natural. Investigar e valorizar rasuras presentes nos enunciados escritos dos escreventes permitem ver as operações linguísticas indiciadas no que se mostra como uma reflexão linguística que o autor (estudante do Ensino Fundamental II) faz sobre ou a partir do seu texto e, além disso, faz com que o professor tenha mais pistas sobre o modo como seus alunos constroem sua escrita.

Baseados nos pressupostos teóricos e analíticos adotados nesta dissertação, vinculados à linha de pesquisa da qual partimos – Ensino-Aprendizagem de Línguas –, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da escrita, uma vez que, estudar um objeto como a rasura é o mesmo que apresentar esclarecimentos, conforme Capristano (2014), sobre conflitos com os quais os escreventes/alunos se deparam para “aprender” a escrever.

Acreditamos, também, que as reflexões levantadas nesta pesquisa podem contribuir para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas, desde a Aquisição da escrita até o Ensino Superior, uma vez que a rasura é índice de um sujeito que, imerso no funcionamento linguístico-discursivo, atua sob o efeito desse funcionamento e mostra-se como capaz de reconhecer uma diferença entre o que escreveu e o que supõe que deveria escrever – suposição que nasce das suas experiências com a linguagem e com a escrita. Pode-se compreender, também, a partir das análises e resultados obtidos, que as rasuras presentes em enunciados escritos do Ensino Fundamental II parecem ser motivadas pela atuação simultânea de “enunciar em conformidade com lugares que o escrevente ocupa em outras práticas sociais” (CORRÊA, 2004, p. 19). Dessa forma, ao entrar no funcionamento simbólico da escrita, o escrevente deixa-se levar por ele e apresenta registros que marcam a sua relação com a linguagem.

Nesse sentido, corroboramos com a defesa de que estas reflexões sejam somadas a outras pesquisas como aquelas da área da Educação, pois contribuiriam com o processo de alfabetização que está, conforme Machado (2014, p. 105) “tão carente de discussões sobre a complexidade da língua” e da escrita. Um trabalho como esta pesquisa dá condições aos profissionais das diferentes áreas existentes dentro do curso de Letras/Linguística de compreenderem e quiçá alterarem a forma como analisam os textos de seus alunos, percebendo, assim, como a relação sujeito e linguagem é complexa e como inúmeros fatores atuam na representação da escrita.

Vista de um outro modo que não seja vinculada à sujeira, o contato de linguistas com esta presente pesquisa permitiria uma reflexão maior sobre as bases teóricas do processo de ensino-aprendizagem e das práticas de alfabetização efetivamente levadas a efeito nas salas de aula brasileiras. Tal conhecimento possibilitaria melhor compreensão a respeito das práticas de letramento institucionalizadas na e pela escola e investigações mais produtivas sobre o efeito dessas práticas para a aquisição da escrita.

Tais reflexões somam-se às demais pesquisas que se propõem a reconhecer a heterogeneidade da escrita, abrindo espaço para um diferente olhar sobre as escritas propostas pelos escreventes em sala de aula, como também, segundo Machado (2014, p. 105) “contribui para a desmistificação do caráter de sujeira atribuído à rasura,” uma vez que as discussões impetradas nesta dissertação corroboram a tese de que as rasuras indicam conflitos do escrevente com a língua.

Consideramos, por fim, que esta pesquisa não se fecha em si, pois abre a possibilidade de ampliar certas discussões que foram, aqui, apenas mencionadas, tomadas como análises auxiliares que permitiria a exploração de novos investimentos metodológicos e analíticos. Apontamos alguns desses investimentos ao longo das análises. Outra possibilidade seria desenvolver um estudo considerando os anos que correspondem ao Ensino Médio, com a intenção de examinar se a quantidade de rasuras continuaria diminuindo, ou seja, se o tempo escolar teria relação com a forma como o escrevente rasura, como também se as regiões mais visitadas seriam iguais ou, ao menos, parecidas com aquelas identificadas pela presente pesquisa.

As análises das rasuras aqui realizadas permitem ressaltar, por fim, que há questões linguísticas e discursivas, muitas vezes interpretadas como erro ou distúrbio, se vistas em outros contextos ou por outras perspectivas teóricas, envolvidas no que sistematicamente se pode chamar rasura. Desse modo, evidencia-se que o produto final pode ocultar um processo conflituoso que resultou em um acerto, marcando as híbridas relações que o sujeito estabelece

com a linguagem durante a aquisição da escrita formal. Entendemos, portanto, que “erro” e “acerto” são meras nomenclaturas, que subestimam ou supervalorizam uma escrita que, na verdade, está (e estará sempre) em constituição e, portanto, temos um sujeito que a todo tempo relaciona-se com a linguagem e, por meio das pistas linguísticas registradas em seus enunciados, marca uma escrita constitutivamente heterogênea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 11. Campinas: IEL/UNICAMP, 1991.

ABAURRE, M. B. M. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M.; WETZELS, W. L. Sobre a estrutura da gramática fonológica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, p. 5-17, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, p. 66-71, 1983.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: IEL, p. 25-42, 1984.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-80, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Paradas sobre palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. **Educ. Real.**; Porto Alegre, v.36, n.3, p. 651 – 679, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Alteridade, Dialogismo e Polifonia: Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20. jan./mar. 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética (1920-22). In: M. BAKHTIN, **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, p. 3-192, 2003.

BAPTISTA, A.; VIANA, F. L.; BARBEIRO, L.F. **O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica**. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa – Por, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática do português**: cursos de 1º e 2º graus. São Paulo: Nacional, 1976.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p.71-90, 2012.

BESSONNAT, D. **Le Découpage em paragraphes et ses fonctions**. Pratiques, Cresef, n. 57, p. 81-105, Mars 1988.

BIASI, P. M. **A genética dos textos**. Tradução Marie-Helene Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CAGLIARI, L. C. O que é a ortografia? Estudos Lingüísticos XXIII – **Anais de Seminários do GEL**. São Paulo, CNPq/GEL, v. 1, p. 552-9, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e ortografia**. Educar. Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 1ª Edição. São Paulo: Scipione, p. 16-32, 2009.

CALIL, Eduardo. A rasura no texto infantil: uma abordagem introdutória. Intercâmbio (Porto), **LAEL - PUC - SP**, v. 4, p. 41-53, 1994.

CALIL, E. A topologia do sujeito na rasura. **Revista Veredas**, v. 7, p. 83-92, 1997.

CALIL, E. A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 13-21, 1998.

CALIL, E. História inventada: relações entre (im)previsível e rasura. **Manuscrita**, v. 8, p. 209-220, 1999.

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

CALIL, E. Modalizações autonômicas como marcas de subjetividade em processos de criação. **Revista Intercambio**, vol. XV. São Paulo, 2006.

CALIL, E. **Trilhas da Escrita**: autoria leitura e ensino. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

CALIL, E. Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 589-602, 2012.

CALIL, E.; FELIPETO, S. C. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 39, p. 95-110, 2000.

CALIL, E.; FELIPETO, S. C. Entre o oral e o escrito: as posições de sujeito nas rasuras. **Letras Hoje**, v. 36, n. 125, p. 347-353, 2001.

CALIL, E.; FELIPETO, S. C. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações d'alíngua. **Estilos de Clínica**, v. 13, n. 25, p. 118-137, 2008.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAPRISTANO, C. C. Notas sobre o papel das reelaborações no processo de aquisição da escrita: vínculos entre práticas letradas e orais. In: III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, 2010, Belo Horizonte. **Anais do III Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita**, 2010a.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, v. 35, p. 171-193, 2010b.

CAPRISTANO, C. C. Um entre outros: a emergência da rasura no processo de aquisição da escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 667-694, 2013.

CAPRISTANO, C. C., CHACON, L. Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a “aquisição” da noção de palavra. In: TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. (Org.) **O (In)esperado de Jakobson**. Campinas: Mercado de Letras, p. 197-218, 2014.

CAPRISTANO, C. C. MACHADO, T. H. S. Uma análise quantitativa de rasuras ligadas à segmentação em enunciados produzidos no Ensino Fundamental I. **Revista Linguística**. V. 1, p. 216-229, 2015.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: A circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v.58, n. 2, p. 347 – 370, 2014.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da F.C.C**, v. 6, n. 2, p. 165-186, 1997.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia linguística portuguesa**. n. 8 , p. 269-286, 2006.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita no ensino: das modalidades às relações intergenéricas. In: PEREIRA, L.A.; CARDOSO, I. (Org.). **Reflexão sobre a escrita**. O ensino de diferentes gêneros de textos. 1. ed. Editora da Universidade de Aveiro-PT, p. 67-91, 2013.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, 2002.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia linguística portuguesa**. N. 8, p. 287-314, 2006.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.

FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. Études de Linguistique Appliquée (E.L.A) n. 62, p. 59-79, Paris, 1986.

FABRE, C. L’entrée dans l’écriture: le cas desajouts dans les écrits scolaires. Études de Linguistique Apliquée, n. 68, 1987.

FABRE, C. L’entrée dans l’écriture: comment des ecoliers transforment une “histoire”. DRLAV, n. 41, 1991.

FELIPETO, C. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In E. Calil (Org.), **Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, p. 100-110, 2007.

FELIPETO, S. **Rasura e Equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008a.

FELIPETO, S. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 50, n. 1, p. 91-101, 2008b.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3 ed. 2009.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria de Estado da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, – São Paulo – SP, p.39, 1991.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GOZZO, V. M. Crítica genética e educação - transposições de resultados de estudos da crítica genética para o ensino de redação. **Manuscrita**, n. 9, p. 177-192, 2001.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: município de Terra Boa/PR**. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2017.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Institucional: O IBGE**. Rio de Janeiro - RJ: IBGE, 2018. Disponível em: <
<https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

IPARDES, INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL. **Caderno estatístico no município de Terra Boa**. Curitiba-PR: IPARDES, 2018.

IPARDES, INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL. **Sobre o IPARDES**. Curitiba - PR: IPARDES, 2018. Disponível em: <
http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=32>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O IDEB**. Brasília – DF: INEP, 2018. Disponível em: <
<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

KALINOSVSKI, E. F. Z. **Acentuação gráfica na escrita inicial: A circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2017.

KOCK, I. G. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudo Linguísticos**, Campinas (SP), n. 42, p. 41-69, 2002.

MACHADO, T. H. S. **Rasuras ligadas à segmentação de palavras na escrita infantil**. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá.

MACHADO, T. H. S. Aquisição da escrita e o processo de alfabetização e letramento nos estudos linguísticos e educacionais. **Akrópolis**, v. 23, p. 3-14, 2015.

MACHADO, T. H. S., CAPRISTANO, C. C. **Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita**. Educ. rev. [online]. Vol.32, n.1, p.337-364, 2016.

MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R.; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do Português brasileiro e sua aquisição. **Linguagens e Cidadania**. v. 7, n.2, p. 1-15, jul/dez, 2005.

MOITA-LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Revista Intercâmbio**. Vol. 5, p. 3-14, 1996.

NOTARI, V. F. **Translineação em enunciados escritos infantis**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2017.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1983.

REIS, M. C.; TENANI, L. E. **Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SALLES, C. A. Autoria em rede: Documentários de processos de criação teatrais. In: Dossiê: A Crítica Genética na América do Sul. **Manuscrita**, São Paulo – SP, n. 24, p. 68-78, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TENANI, L. Domínios prosódicos no Português Brasileiro: evidências rítmica, entoacional e segmental. **Estudos Linguísticos XXXV**. p. 118-131, 2006.

TENANI, L. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista da ABRALIN**. v. 10, n.2, p. 91-119. jul/dez. 2011.

WILLEMART, P. **Universo da criação literária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

WILLEMART, P. Como se constitui a escritura literária? In: **Criação em processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: Iluminuras; 2002.

WILLEMART, P. **Crítica genética e psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

WILLEMART, P. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos TAÍSA MARTINS JORDÃO, sob orientação da Profª Drª. Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a participar das aulas que forem necessárias para a realização de sua pesquisa de Mestrado em Letras, como também a fazer a coleta de dados das produções textuais dos alunos, cujo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido esteja assinado pelo responsável do aluno, para sua pesquisa intitulada: RASURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II na Escola Estadual Professor Léo Kohler – Ensino Fundamental II – Terra Boa (PR).

Yolanda Cristina Rodrigues Oliveira

CPF: 929.650.089.34

Chefe do Núcleo Regional de Educação de Cianorte

Celular: (44) 3619-8102

Email: yolandacris@seed.pr.gov.br

Yolanda Cristina Rodrigues Oliveira
Chefe do Núcleo Regional de Educação de Cianorte

Terra Boa, 26 de Junho de 2017.

ANEXO 2

Maringá, 27 de abril de 2016.

Prezada diretora da Escola Estadual Prof. Leo Kohler,

Venho, por meio desta, pedir o acolhimento da minha orientanda de mestrado Taísa Martins Jordão. A acadêmica, atualmente, desenvolve o seu mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nele, pretende investigar como alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental II aprendem a produzir textos, ou, ainda, diferentes gêneros discursivos. Para isso, examinará, especificamente, rasuras (apagamentos, riscos, supressões, sobreposições de letras, palavras etc.) que podem ser encontradas em textos elaborados por esses alunos.

Para desenvolver sua pesquisa, a acadêmica precisará coletar material, ou seja, produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II. É por essa razão que peço o seu auxílio. Minha orientanda gostaria de coletar esse material na escola que hoje está sob a sua direção. A coleta seria muito simples e poderia, inclusive, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ela pretende elaborar propostas de produção textual que seriam aplicadas nas diferentes salas de Ensino Fundamental II da sua escola. Essas propostas seriam feitas depois de conversa com as professoras responsáveis pelas turmas e respeitando o conteúdo programático previsto para cada um dos anos. Eu e minha orientanda comprometemo-nos, desde já, que os nomes dos alunos, das professoras e da escola não serão divulgados. Eles serão sempre referendados como “alunos de uma escola pública de uma cidade no interior do Paraná”.

Conto com a sua colaboração, ciente de que uma parceria cada vez maior entre a universidade e as escolas é uma das rotas possíveis para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento,

Atenciosamente,



Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano
Universidade Estadual de Maringá
e-mail: capristano1@yahoo.com.br
Telefone: (44) 3354-7396 e (44) 9946-7101

ANEXO 3



ESTADUAL PROFESSOR LEO KOHLER-ENSINO FUNDAMENTAL II

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos TAÍSA MARTINS JORDÃO, sob orientação da Profª Drª. Cristiane Carneiro Capristano (UEM), a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Mestrado em Letras intitulada: RASURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II na Escola Estadual Professor Léo Kohler – Ensino Fundamental II – Terra Boa (PR), cuja a mesma está sob minha direção.

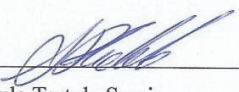
Silvia Paula Tortola Sereja

CPF: 018279899 20

Diretora

Celular: (44) 99917-1819

Telefone escola: (44) 3641-1321.



Silvia Paula Tortola Sereja

Terra Boa, 08 de agosto de 2017.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a)/tutelado(a) na pesquisa intitulada “RASURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II”, que faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, sendo orientada pela professora Dr^a. Cristiane Carneiro Capristano, da Universidade Estadual de Maringá/PR.

O objetivo geral da pesquisa é “compreender como as rasuras estão presentes em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II em seus momentos de aquisição de escrita, como também, como são os diferentes modos dos escreventes compreenderem a (sua) escrita.” Além desse, traçamos alguns objetivos específicos tais como: a) Investigar rasuras presentes na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II, especificamente, aquelas que emergem sem a intervenção de um professor; b) Examinar rasuras em diferentes dimensões da escrita presentes em textos de alunos do Ensino Fundamental II; c) Verificar quais aspectos da (sua) escrita esses escreventes podem entender como “errados” e/ou “inadequados”; d) Realizar um estudo comparativo entre as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Para a concretização desta pesquisa, a participação de seu filho(a)/tutelado(a) é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: As atividades serão desenvolvidas na Escola Estadual Professor Léo Kohler, onde se encontra matriculado e durante o horário de aula, especificamente durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, conforme horário organizado pela coordenação de ensino. As atividades de produção escrita desenvolvidas durante a aula darão suporte à pesquisa e os textos produzidos para a disciplina serão digitalizados para fins de análise.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode ser o fato de ceder seus textos para digitalização e análise. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação de seu filho(a)/tutelado(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a)/tutelado(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a)/tutelado(a). Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito, será descartado.

Esperamos que, como benefício, haja o conhecimento pelo aluno sobre a Língua Portuguesa, uma vez que, os alunos estarão em contato direto ao realizarem as produções textuais e, também, um acompanhamento global de suas práticas de escrita.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador, por você e pelo seu filho(a)/tutelado(a) solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos, pelo pesquisador e por você como responsável pelo sujeito de pesquisa, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

(Campo para preenchimento do pa/mãe/responsável legal)

Eu,..... declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação de meu filho(a)/curatelado na pesquisa coordenada pela Professora Doutora Cristiane Carneiro Capristano (UEM) e desenvolvida em coparticipação pela pesquisadora Taísa Martins Jordão

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

(Campo para assentimento do sujeito de pesquisa menor de idade)

Eu,..... declaro
que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar desta, desde que
meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Taísa Martins Jordão, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de
pesquisa supra-nominado.

_____ **Data:.....**

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores,
conforme informações a seguir:

Cristiane Carneiro Capristano
Tel: (44) 99946-7107

Taísa Martins Jordão
Tel: (44) 99979-3772
taisajordao94@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no
endereço:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO 5

Comando de produção

Você deve escrever um texto do gênero Conto e para a produção deve considerar os tópicos abaixo:

- Escolha o personagem principal e os outros personagens que farão parte de sua história;
- Defina o lugar onde a história se passará;
- Apresente os personagens e suas características;
- Invente uma complicação para a história;
- Desenvolva os acontecimentos e os fatos da narrativa;
- Fale como o problema foi resolvido;
- Crie um final feliz para o personagem da história principal;
- Crie um belo título para seu conto;

Obs: Não se esqueça que os contos de fadas, em geral, começam com a expressão *Era uma vez* e que eles têm uma sequência de início, meio e fim.

Bom trabalho!!!

ANEXO 6

Escreva um texto do gênero Conto. Para a escrita, devem considerar que se trata de um Conto de Amor em que vocês devem contar a história de uma suposta briga de separação de um casal e os três personagens principais devem, necessariamente, serem chamados de Marta, Haroldo e Jesse. Segue o comando de produção:

O que escrever? Conto de Amor;

Para quem? Professora;

Por quê? Para obtenção de nota;

Sobre o quê? Sobre uma separação;

Personagens: Marta, Haroldo e Jesse

Obs: Coloque um belo título.

ANEXO 7

O **Bilhete** é um tipo de **texto cotidiano** muito frequente, empregado em **contextos informais** e escrito entre pessoas que possuam um grau de afetividade.

Em resumo, são textos comunicativos que contém **mensagens simples**, os quais são escritos em pequenos papéis e enviados para a amiga de escola, irmão, mãe, dentre outros.

Por esse motivo, o bilhete utiliza uma linguagem despretensiosa, ou seja, a **linguagem informal** e coloquial, tendo como principal função a informativa.

Ainda que sua principal função seja informar alguém sobre algo, os usos dos bilhetes são muito amplos e podem ser escritos para fazer um convite, relatar um fato, solicitar ou avisar algo, dentre outros.

Por ser um texto que apresenta um grau de intimidade entre o emissor (quem escreve) e o receptor (quem recebe), os bilhetes admitem abreviações, apelidos, repetições, gírias, vícios de linguagem, e nem sempre estão de acordo com a norma gramatical da língua. Na maioria das vezes, são assinados pelo autor e possuem a data em que foram escritos.

Escreva um bilhete para sua mãe informando que você irá jogar com seus amigos e chegará às 18 horas.

ANEXO 8

Alunos,

de acordo com as discussões realizadas em sala, segue o comando de produção:

Conforme o estudo já realizado sobre o gênero – Texto Narrativo, faça uma produção textual de, no mínimo, 12 linhas que corresponda a este gênero. Não esqueça de dar título à história.

Para escrever seu texto narrativo, você deverá considerar:

- ☐ O fato que será narrado (O quê?) – Um sequestro
 - ☐ O tempo em que o fato está (Quando?) – Tempo Passado
 - ☐ O lugar onde vai ocorrer o fato (Onde?) - Cidade
 - ☐ Quais personagens vão fazer parte de história (Com quem?) - Paulo, o sequestrador e o refém.
 - ☐ Qual o motivo de ocorrer tal situação (Por quê?) - Dinheiro
 - ☐ Como se deu o fato (Como?) - Paulo é um policial aposentado que se vê envolvido em uma trama de sequestro. O filho de seu melhor amigo, um comerciante local, foi sequestrado e os sequestradores deram um prazo de uma semana para a família do rapaz conseguir um milhão de reais para o resgate.
-

ANEXO 9

Como fazer a produção textual?*Contribuições:*

O Relato Pessoal é uma modalidade textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador.

Tal qual uma narração o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história.

Note que além de narrativo, o relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos.

Dessa maneira, produza um **Relato Pessoal** em que você irá relatar como o casal da Música do Legião Urbana que estudamos se conheceram. Lembre-se de não economizar detalhes. **Mãos a obra!**