

RASURAS ORAIS SEMÂNTICAS NA ESCRITURA A DOIS: A METAENUNCIÇÃO EM HISTÓRIAS INVENTADAS

Eduardo CALIL⁴⁰

Cristina FELIPETO⁴¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar as rasuras orais semânticas (ROS) produzidas por uma díade de alunos que escrevem colaborativamente narrativas ficcionais. Tem como base teórica a Genética Textual (GRÉSILLON, 1994) e a Linguística da Enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), fundamentais à focalização do processo de criação textual, das rasuras e do jogo interlocutivo aí instaurado a partir da escrita em colaboração. O *corpus* foi coletado longitudinalmente pelo período de dois anos em uma escola particular da cidade de São Paulo e uma câmera registrou toda a atividade de escrita. As filmagens foram transcritas posteriormente através do programa ELAN.

Palavras-chave: Escrita Colaborativa. Rasura. Metaenunciação.

Abstract: *This paper aims at investigating the semantic verbal erasures (SVE) produced by a dyad of students who write fictional narratives collaboratively. We have as a theoretical background the Textual Genetics (GRÉSILLON, 1994) and the Linguistics of Enunciation (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), fundamental to the focalization of the text creation process, erasures and the interlocutive game established from the collaborative writing. The corpus was collected longitudinally during a two-year period at a private school in the city of São Paulo and a video camera has registered the whole activity of writing. The filming was transcribed later through the computer program ELAN.*

⁴⁰ Eduardo Calil (eduardocalil@hotmail.com) é professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como pesquisador vinculado ao CNPq (processo 305312/2011-1) e associado ao *Institut des Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM/Paris). Atualmente, coordena o Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME).

⁴¹ Cristina Felipeto (crisfelipeto@hotmail.fr) é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vinculada ao Grupo de Pesquisas ET&C (Escritura, Texto e Criação) e ao L'ÂME (Laboratório do Manuscrito Escolar). Este trabalho recebeu suporte do CNPq (processo 472493/2012-4).

Keywords: *Collaborative Writing, Erasure, Metaenunciation.*

Introdução

As investigações sobre a escritura colaborativa em contexto escolar (DAIUTE e DALTON, 1992; VASS, 2002; VASS, LITTLETON, MIELL e JONES, 2008; DALE, 1997, CALIL, 2008, 2009, FELIPETO, 2008) destacam a importância do contexto social e a preservação de suas condições ecológicas para a análise de seus componentes centrais (planejamento, formulação e revisão), assim como de seus processos criativos, em situações reais de uso. Dentre os diferentes tipos de situação didática, aquelas que elegem a escritura colaborativa a dois defendem que a interação entre pares difere em muitos aspectos da interação entre o professor e o aluno, principalmente porque os pares não assumem intencionalmente e premeditadamente a posição de *mestre*, daquele que irá ensinar e avaliar seus alunos.

Outra significativa diferença está no fato de que a escritura colaborativa favorece a *contestação*, isto é, o surgimento de uma confrontação de pontos de vistas, quando os alunos refletem sobre o que foi dito, questionando o parceiro. Isso pode provocar comentários diversos envolvendo explicações, argumentações, justificativas relacionadas ao texto que se está escrevendo. Como observa Daiute, “O parceiro poderia, então, participar da construção de uma frase de abertura, por exemplo, ou levantar questões sobre isso – se tal sequência deve estar toda lá ou se ela deve ser formulada de outra maneira” (DAIUTE; DALTON, 1992, p. 43).

A contestação⁴² supõe o debate, a disputa, a contenda, colocando em evidência a negociação de sentidos entre os alunos. Embora esse embate, nesta situação interacional específica, possa indicar o que cada aluno está pensando, alguns tipos de comentários remetem ao sentido do que foi dito. Considerando, portanto, a importância da contestação no processo de escritura colaborativa, mas delimitada pelo campo dialógico e sócio-histórico (BAKHTIN, 1986), nosso interesse reside sobre os processos genéticos da escritura de

⁴² Em seu trabalho, Felipeto (2008, p. 17) nomeia este momento de *altercação*, defendendo, entretanto, sua importância na produção do “equivoco da língua” (MILNER, 1978).

invenção por escreventes novatos. Os comentários feitos sob estas condições coenunciativas têm uma importância capital para se compreender estes processos.

Nossos estudos⁴³ (CALIL, 2003; CALIL, FELIPETO, 2006; FELIPETO, 2008, dentre outros), vinculados à Genética Textual (GRÉSILLON, 1994) e à Linguística da enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004), discutem a escritura em tempo real, em contexto de sala de aula, a partir destas práticas didáticas de escritura colaborativa. Ao enfocarmos o processo de criação textual, valorizamos as rasuras escritas e, sobretudo, as rasuras orais⁴⁴ deixadas ao longo do manuscrito em curso. Através do registro fílmico (*videotape*) da situação ecológica em que dois alunos recém alfabetizados inventam conjuntamente narrativas ficcionais, destacamos a importância da fala espontânea no texto dialogal (BRES, 2005) estabelecido. Neste trabalho discutiremos especificamente o modo como uma díade, acompanhada durante dois anos, comenta o sentido de alguns termos que emergem durante a combinação dessas histórias inventadas. Apresentaremos, em um primeiro momento, a frequência destas ocorrências e, em seguida, analisaremos algumas formas de comentários que estes termos recebem.

A partir deste *corpus* longitudinal, nossa primeira hipótese, ligada ao estudo qualitativo dos dados, era de que, durante o processo de escritura colaborativa de narrativas ficcionais, os alunos produziram rasuras orais ligadas ao sentido de um termo. Nomeamos este tipo de rasura de *Rasura Oral Semântica* ou simplesmente *ROS*. Com relação ao caráter quantitativo dos dados, nossa segunda hipótese supunha que estes comentários apareceriam com maior frequência, na medida em que os alunos fossem se apropriando das propriedades linguísticas e formais do gênero em questão. Estas hipóteses levaram-nos a descrever e analisar este tipo de rasura oral, indicando suas ocorrências em cada processo de escritura, os objetos de discurso aos quais se referiam e as estruturas linguístico-enunciativas apresentadas pelos alunos envolvidos.

⁴³ Estes estudos estão vinculados ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME), sediado na Universidade Federal de Alagoas, cujo objetivo é a documentação, arquivamento e preservação de manuscritos escolares e processos de escritura oriundos de distintos contextos escolares.

⁴⁴ Conforme descrito em Calil (2012), a rasura oral caracteriza-se através das operações linguísticas de *substituição*, *adição* ou *deslocamento* referentes aos elementos que podem fazer parte do manuscrito que está sendo produzido. Estas rasuras podem incidir sobre a fala do próprio locutor ou sobre a fala do interlocutor, acompanhadas ou não por diferentes tipos de comentários. A particularidade neste tipo de reformulação reside no fato de que as propriedades do gênero textual escrito interferem no ato enunciativo dos alunos, que *falam* algo para ser *escrito*.

Texto dialogal, fala espontânea e modalização autonímica

Do ponto de vista enunciativo, o *texto dialogal* (BRES, 2005) – tomado como unidade de análise nestes processos de escritura a dois – está diretamente relacionado à *fala espontânea* (LUZZATI, 2004). O intercâmbio *in praesentia* de turnos de fala, a sucessividade dos enunciados, suas rupturas, digressões, pausas, hesitações, encadeamentos sintáticos e retomadas temáticas dos objetos de discurso destacados, marcados prioritariamente pela voz de cada locutor, no aqui e agora de sua proferição, em situação real, cotidiana e imediata, não planejada, nem premeditada, são elementos constitutivos do texto dialogal. A eles soma-se o contexto imediato e as condições de produção dadas sócio-historicamente, os elementos expressivos idiossincráticos de cada um dos interlocutores (movimento corporal, gestos, olhares, expressões faciais...) posicionados face-a-face e engajados na escritura partilhada e colaborativa.

A condição dialogal em que cada locutor responde direta ou indiretamente ao enunciado de seu interlocutor é proposta por Bres (2005), a partir da releitura do dialogismo bakhtiniano. Relacionado ao dialogismo interlocutivo, o texto dialogal constituído no fluxo das falas dos interlocutores traria, dentre suas múltiplas marcas dialógicas, comentários de um locutor sobre o que foi dito anteriormente por ele próprio ou pelo outro.

Do texto dialogal registrado pela filmadora, destacaremos os encadeamentos coenunciativos marcados pelo surgimento de um termo, sua retomada, negação e comentário, os quais apresentam as seguintes estruturas:

a)

Locutor A: [X].

Locutor B: [X] (NÃO) + Z

ou

b)

Locutor A: [X].

Locutor B: [X]?

Locutor A: [X] (NÃO)+ Z

Nestas estruturas, a fórmula/[X] (NÃO) + Z formaliza o enunciado que pode incidir sobre um termo dito. O X representa um termo ou expressão relacionado ao objeto de discurso (OD) colocado em destaque por um dos locutores. A negação, que pode estar ou não linguisticamente marcada, geralmente é sucedida por um comentário. Z é o comentário ou glosa referente ao termo enunciado anteriormente e conseqüentemente ao OD focado.

Como mostramos em Calil (2008), ao analisarmos processos de escritura de histórias inventadas, o OD refere-se aos elementos de diversas ordens (linguística, narrativa, textual, ortográfica, comunicacional...), enquanto que a retomada destes elementos pelo interlocutor e seu comentário pode expressar uma posição reflexiva sobre ele. A retomada e o comentário semântico sobre o que foi dito pelo interlocutor indicam o reconhecimento de uma diferença entre o *sentido do que foi dito* e o *sentido do que foi escutado* e sinalizam, através do questionamento e suspensão do uso de X, a descoberta, pelo enunciador, “de ‘alguma coisa’ que não passa despercebida e à qual seu comentário responde” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 29). Ou seja, a ROS pode trazer um tipo de comentário cuja estrutura aproxima-se das não-coincidências enunciativas descritas e identificadas por Authier-Revuz como formas de modalização autonímica em que o interlocutor reconhece a heterogeneidade enunciativa e procura amenizá-la, num esforço expresso de negociação a partir da contestação do que foi enunciado⁴⁵.

Assim, a modalização autonímica, sendo uma das formas de manifestação da heterogeneidade constitutiva do dizer, diz respeito ao modo como o sujeito representa e delimita os fenômenos de não-coincidência, os quais podem aparecer de quatro formas diferentes:

1) Não-coincidência das palavras consigo mesmas, em que o sujeito elimina ou acolhe de diversas maneiras outros sentidos de uma palavra ou outras palavras que, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc., afetaram o seu dizer;

2) Não-coincidência do discurso consigo mesmo, em que palavras de outro(s) discurso(s) *se apresentam, invadem* o discurso do sujeito;

⁴⁵ Figueira (2003), em seu estudo sobre a propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança, identifica algumas formas iniciais de autonímia por volta dos 4 anos de idade.

3) Não-coincidência interlocutiva em que o sujeito, na relação com o dizer do outro, destaca em sua enunciação sentidos não partilhados, distanciamento entre um dizer que *é meu* de um dizer que *não é meu* ou, se *conveniente*, pode ser aceito, partilhado;

4) Não-coincidência entre as palavras e as coisas, quando se trata de indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar e desembocam na impossibilidade de um objeto ser *preenchido* completamente pelo jogo da nomeação.

Como se verá na apresentação e análise dos dados, a rasura oral pode ocorrer também através da modalização autonímica, através da repetição (retomada das palavras de alguém ou de si próprio, envolvendo o *uso* do termo) acrescida de um comentário sobre este uso (comentário reflexivo no qual intervém a menção ao uso de *X*). Assim, entendemos que a ROS aproxima-se do fenômeno da modalização autonímica na medida em que sua enunciação contempla os dois principais componentes da modalização: uso e menção.

Histórias inventadas e escritura a dois: orientações didáticas e procedimentos metodológicos

A eleição, como objeto de estudo, do processo de escritura a dois em contexto de sala de aula, exige uma aproximação entre os objetivos investigativos e o contexto didático no qual se insere a escola e a sala de aula participante⁴⁶. No caso deste estudo, foi eleita uma escola particular da cidade de São Paulo, situada em um bairro de classe média, com alto poder aquisitivo e acesso aos bens culturais e de consumo. Os pais eram arquitetos, advogados, professores universitários, empresários, profissionais liberais (dentistas, médicos, psicólogos...), ligados ao meio artístico (músicos, artistas plásticos, atores...) ou político.

⁴⁶ Entendemos o *contexto didático* como tudo aquilo que caracteriza uma escola, desde sua infraestrutura até a comunidade escolar envolvida, considerando inclusive suas condições socioeconômicas e culturais. De modo específico, este contexto envolve igualmente a prática didática estabelecida entre o professor e seus alunos.

A turma de alunos estava em fase de alfabetização e foi acompanhada por dois anos. Dentre estes alunos, selecionamos duas meninas (Isabel e Nara) que respondiam aos três critérios necessários para sua escolha: eram amigas dentro e fora da escola; eram extrovertidas e falantes; estavam recém-alfabetizadas. Em abril de 1991, quando iniciamos a coleta de dados, Isabel estava com 6 anos e 5 meses de idade e Nara com 5 anos e 10 meses. Em novembro de 1992 registramos a última proposta, e as alunas contavam, respectivamente, com 8 anos e 1 mês e 7 anos e 5 meses. Foram filmadas 16 propostas de produção de texto, sendo 6 durante o primeiro ano⁴⁷ e 10 durante o segundo ano, ocorridas a cada 30 dias, em média.

Em todas as propostas, tanto a professora do primeiro ano, quanto a do segundo ano, seguiam um procedimento semelhante: geralmente elas conversavam sobre as histórias já escritas, chamavam a atenção para alguns conteúdos de ensino⁴⁸ e, por fim, apresentavam a proposta de produção de texto. O gênero eleito para a produção de texto foi a narrativa ficcional, ao qual a professora se referia como *história inventada*. Em sua maioria, os temas eram livres sem qualquer indicação de título, personagem ou trama. Os procedimentos didáticos procuravam favorecer o planejamento da história, solicitando aos alunos que antes combinassem o que iriam escrever. Depois disso, eles pediriam à professora papel e caneta para escreverem o texto.

As filmagens foram transcritas posteriormente através do programa ELAN, ferramenta que favorece a sincronização da imagem e do áudio captados, além de permitir a definição de trilhas com tipos linguísticos relacionados ao objeto de estudo eleito. Considerando o texto dialogal e o caráter coenunciativo da rasura oral, procuramos identificar os comentários semânticos feitos pela díade durante os processos de escritura registrados.

ROS, entre a quantidade e a qualidade

⁴⁷ Este número menor em relação às filmagens realizadas no ano seguinte deve-se ao fato de termos iniciado a coleta no mês de abril de 1991 e de termos perdidos 3 filmagens em virtude de problemas técnicos de áudio.

⁴⁸ Principalmente durante o segundo ano de coleta, estes conteúdos diziam respeito à ortografia, pontuação, separação de palavras, etc.

Em todos os processos de escritura que geraram seus respectivos manuscritos houve uma participação ativa das duas alunas. Elas combinavam, discutiam e inventavam nomes de personagens, títulos, tramas, desfechos... elementos narrativos típicos de narrativas ficcionais tradicionais, como por exemplo a presença de *fadas, madrastas, mágicas, finais felizes* e, ao mesmo tempo, outros elementos relacionados às narrativas ficcionais contemporâneas (histórias em quadrinhos, propagandas de TV, livros de literatura infantil moderna). A articulação destes elementos trouxe alguns aspectos surpreendentes e criativos, como mostramos em Calil (2009⁴⁹).

A ROS está entre aqueles fenômenos reveladores do processo criativo textual, na medida em que coloca em destaque a concorrência entre termos, ocupando uma mesma posição na cadeia sintagmática a ser escrita ou indicando problemas de unidade de sentido quando estão referidos a elementos anteriores. Um bom exemplo disso está na contestação feita por Isabel sobre o termo *Zumbacalabumba!*, dito por Nara, para representar o barulho feito por uma fada. Imediatamente após a enunciação feita por Nara, Isabel o comenta: *É assim, ó! Vamos fazer uma mais bonita, né!? Zabumbacalabumba... para uma fada?*

Esta ROS, acompanhada pelo comentário de Isabel, indica que o valor de *Zumbacalabumba* não se adequa, não se ajusta ao tipo de personagem, uma fada e marca a diferença entre o dizer de Nara e o dizer de Isabel, levando esta última não só a refletir sobre a relação entre o personagem e o que o caracteriza, mas principalmente a encontrar uma palavra capaz de garantir a unidade desta relação e a nomeação da ação do personagem.

São estes tipos de ROS e essas formas de comentários que procuramos identificar ao longo dos processos filmados e transcritos. Nos gráficos abaixo indicamos a quantidade de ROS por processos de escritura em cada ano da coleta.

⁴⁹ Referimo-nos às histórias *A rainha comilona, Os três todinhos e a dona sabor e A família f atrapalhada* cujas análises apontaram para a riqueza destes aspectos.

Gráfico 1: comentários por processo de escritura em 1991

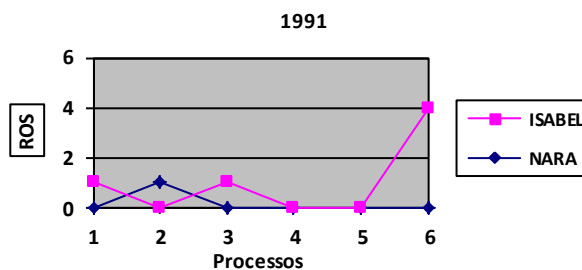
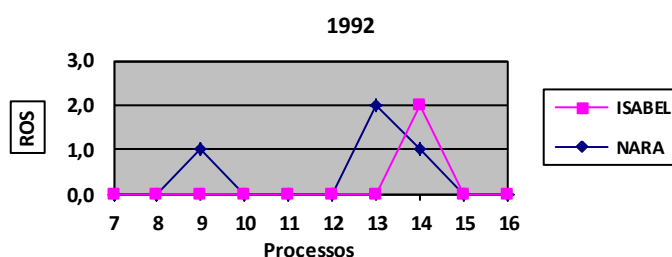


Gráfico 2: comentários por processo de escritura em 1992



A leitura destes gráficos permite algumas considerações significativas. Primeiro, observamos que este tipo de rasura oral com glosa não é frequente, nem sistemático. Sua ocorrência é baixa: entre uma e quatro ocorrências por processo de escritura. Além disso, a ROS não ocorreu na maioria dos processos: no 4º, 5º, 7º, 8º, 10º, 11º, 12º, 15º, 16º processos não há ROS.

Nos processos em que identificamos sua presença cabe destacar três pontos:

Não houve um aumento de ROS relacionado ao tempo de aprendizagem, isto é, parece não haver uma relação direta entre o aumento do domínio de regras gramaticais e textuais da produção escrita, como por exemplo, sinais de pontuação, marcas de paragrafação, usos de letras maiúsculas e minúsculas, apropriação do sistema ortográfico, diferenciação entre discurso direto e indireto (falas de narrador e personagens), objetos de ensino valorizados pela escola (e pelo professor), enfatizados ao longo dos dois anos, e este tipo de rasura oral. De um

ano para outro, encontramos, de fato, uma diminuição nas ocorrências de ROS. De 7 ocorrências em 6 processos de escritura (1991) para 5 em 10 processos (1992).

Ao contrário desta tendência, nos três primeiros processos de escritura (Nara e Isabel com aproximadamente 6 anos) há a emergência de 3 ROS. Em um único processo, coletado ao final deste ano, aconteceram 4 ROS, todas enunciadas por Isabel.

Se observarmos qual das alunas mais produziu ROS, também não encontramos uma predominância consistente entre uma e outra. Ao longo do primeiro ano Isabel faz 6 ROS contra 1 de Nara, mas no ano seguinte Nara faz 3 das 5 ocorridas.

Além destas observações iniciais, podemos destacar que os comentários semânticos elegem OD semelhantes, restringindo-se sobretudo aos personagens, suas características e qualidades. Não obstante estes OD sejam constantes nas formas de ROS, o modo reflexivo apresentado nos comentários feitos por Isabel e Nara indica conhecimentos sobre a língua e o discurso diferenciados. Os dois textos dialogais apresentados abaixo são representativos dessa pequena diferença tanto na estrutura do comentário, quanto na habilidade cognitiva que as alunas parecem indicar.

Texto dialogal 1: 6º processo *Os três todinhos e a dona sabor*, 28/11/1991; Nara (6:5), Isabel (7:1).

TC	RUBRICA	DIÁLOGO	
TC1 ⁵⁰ 25:32 25:45	Isabel escrevendo ‘a mãe’ e falando como irá escrever o restante da frase ‘tava tão solitária’. Nara interrompendo e repetindo ‘solitária’ em tom de interrogação. Isabel parando de escrever, virando-se para ela e explicando o que significa ‘solitária’. Em seguida faz o comentário.	Isabel 25:33	<i>a mãe... ela tava tão solitária...</i>
		Nara 25:40	<i>Solitária?</i>
		Isabel 25:41 25:45	<i>não, tava... não, tava assim... Solitária quer dizer sozinha então não tem nada a ver.</i>

⁵⁰ O *Tempo cronometrado* (TC) foi marcado pelo programa ELAN (*EudicoLinguisticAnnotator*). Por entendermos que a *rubrica* deve contextualizar o momento em que cada locutor está falando, optamos por apresentar dois registros do TC. O primeiro referente ao contexto propriamente dito, envolvendo as falas dos locutores. E o segundo delimitando o momento de cada enunciação. Assim, neste texto dialogal temos o TC 25:32 (lê-se: *Tempo Cronometrado: vinte e cinco minutos e trinta e dois segundos*) e o TC da enunciação de cada um dos interlocutores.

Este texto dialogal ilustra a formalização *b* que propusemos anteriormente. Levando-a em consideração, podemos dizer que no lugar do *X* entra a palavra *solitária* enunciada no enunciado feito por Isabel entre os 25:33 e 25:38. Imediatamente após, aos 25:40, Nara retoma esse termo do fluxo sintagmático precedente, não só interrompendo a interlocutora, mas interrogando, em sua prosódia, a própria palavra dita. Neste ponto preciso, Isabel é *forçada* a justificar o que disse, colocando em destaque dois pontos importantes. Primeiro ela faz uma menção ao seu significado (operação autonímica) ao explicitar um sentido para *solitária*. Enunciação que coloca *solitária* e *sozinha* em posição de sinonímia. Depois, para o estabelecimento da unidade do texto, ela comenta a palavra *solitária*, dizendo que não se pode usar este termo (e seu sentido), já que ele *não tem nada a ver* com a história que está sendo escrita⁵¹.

Apesar de ser uma modalização autonímica constituída a partir de um diálogo face-a-face, e detonada pela interrogação do interlocutor, a enunciação de Isabel apresenta propriedades da não-coincidência das palavras consigo mesmas (tipo i), destacando um problema de sinonímia na caracterização do sentimento da personagem.

Texto dialogal 2: 13º processo *A mãe má*, 17/08/1992; Nara (7:2), Isabel (7:10).

TC	RUBRICA	DIÁLOGO	
TC1 17:11 17:27	Isabel falando o que vai escrever ‘e pediu para a mãe’, referindo-se ao que a filha diria para sua mãe má. Nara interrompendo, retomando a palavra ‘mãe’ e comentando, com alguma ironia, porque precisa ser escrito ‘a mãe má’.	Isabel 17:11 17:15	<i>E pediu para a mãe... levá-la ela.</i>
		Nara 17:16 17:27	<i>a mãe má... para a mãe má porque senão fica mãee pensa uma mãe boa, né? Ela tá pedindo para levar... uma mãe boa.</i>

⁵¹ Na continuação deste diálogo, Isabel rasura oralmente *solitária*, substituindo-o por *triste*, ficando escrito no manuscrito final: *e a mãe ficou tão triste que os filhos só conversavam*.

Assim como ocorre no funcionamento da ROS identificada no texto dialogal 1, o texto dialogal 2 traz um comentário metaenunciativo que nos ajuda a compreender de que modo a ROS faz fronteira com a modalização autonímica.

Neste momento, o texto dialogal 2 pode ser identificado à estrutura *a*. O elemento *X* é preenchido pelo termo *mãe*, enunciado por Isabel logo aos 17:11 e 17:15. Contudo, desta vez, é Nara quem faz a rasura oral, seguida de um comentário metaenunciativo. Ela repete o termo *mãe*, mas acrescenta a ele a palavra *má*, caracterizando nesta rasura oral não só um apagamento, mas também uma recusa. Esta recusa fica mais evidente no comentário que segue. Nele, há uma menção ao sentido de *pessoa bondosa* que a palavra *mãe* carrega. Na verdade, a aluna faz um comentário relacionando esta palavra ao fato de a personagem ser *má*, daí não se poder escrever somente *mãe*. Na tentativa de evitar este sentido sobre o manuscrito em curso, a presença do qualificativo *má* torna-se imperativa. Do contrário, podem *pensar* que *Ela (a filha) tá pedindo para levar... uma mãe boa*, como diz ironicamente Nara.

Este texto dialogal 2 é representativo da não-coincidência do discurso consigo mesmo, em que Nara, ao insistir na presença de *má*, responde à ameaça que o exterior discursivo faz pesar sobre o *seu* sentido: “sua dispersão, fora de seu ‘controle’, no espaço ilimitado dos discursos outros, e/ou sua captura por tal discurso particular bastante forte para arrastar a palavra em sua órbita e lhe conferir um sentido que o enunciador recusa (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 213). As consequências dessa resistência ao sentido de *mãe* ficam marcadas no manuscrito, pois desde o título até o final da história o sintagma nominal *mãe má* foi escrito cinco vezes, enquanto que há apenas uma ocorrência de *mãe*.

Conclusão

Situações de escrita colaborativa em sala de aula permitem que tenhamos acesso à *fala espontânea* e ao *texto dialogal* e criam uma ambiência profícua à contestação. Dentre seus modos de ocorrência, as formas de não-coincidência do dizer podem indicar como os alunos se defrontam com o sentido e, conseqüentemente, com os elementos que podem compor uma história inventada. Isto porque estas situações fazem com que um se confronte com a palavra do outro e a destaque, fazendo com que o sujeito retorne sobre o que está sendo dito para ser escrito. Em uma palavra, o diálogo entre a díade favorece a contenda, o debate, a confrontação, assim como potencializa a reflexividade sobre a palavra posta em cena,

produzindo metaenunciações e, portanto, indicando algumas operações metalinguísticas importantes para se compreender o processo de criação textual em alunos novatos.

De modo geral, a interação entre esta díade mostrou-se bastante proveitosa na produção de rasuras orais. Especificamente, em relação àquelas que incidem sobre o sentido de um termo, a ROS, não encontramos uma grande quantidade de rasuras. Entretanto, a quantidade de ROS produzidas pelas alunas parece estar relacionada tanto à complexidade que um comentário reflexivo envolve, quanto ao momento escolar, durante o qual questões formais, como regras gramaticais e textuais, pontuação, paragrafação, etc., ganham relevo.

Como pudemos observar, algumas de suas formas de ocorrência *aproximam-se* da modalização autonímica. Tomamos o cuidado em dizer *aproximam-se* porque, como pode ser encontrado no estudo de Authier-Revuz, a modalização autonímica tem uma estrutura complexa e envolve um nível de conhecimentos linguísticos e habilidades metaenunciativas que alunos desta faixa etária ainda não parecem ter.

Há diferenças nas metaenunciações produzidas por Isabel e por Nara. O modo como Isabel retomou e comentou o termo *solitária* indica uma não-coincidência da palavra consigo mesma, mas também revela uma reflexão autonímica importante ao usar o operador metalinguístico *quer dizer*, e metatextual relacionando o personagem *mãe* a um dos sentidos possíveis deste termo. Nara, por sua vez, ao comentar *mãe má*, não retoma o termo *má*, mas sim *mãe*, indicando que esta palavra não pode estar ao lado daquela porque aí se estabeleceria uma relação antagônica. Aqui, a modalização parece estar em germe, isto é, seu enunciado *porque senão fica mãe e pensa uma mãe boa, né?* não traz explicitamente um comentário sobre a palavra *mãe* como seria em *porque senão fica mãe e mãe tem o sentido de boa*. Talvez essa diferença entre as modalizações produzidas pelas alunas aponte para a necessidade de se reconhecer que as não-coincidências do dizer tenham algum tipo de relação com a aquisição de conhecimentos linguísticos que possam fornecer recursos para que esta explicitação ocorra.

Se a interação entre pares durante estes processos de escritura favorece a reflexão sobre elementos narrativos, ela igualmente permite o resgate de momentos significativos dos processos genéticos de criação textual de alunos debutantes.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas – As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BRES, Jacques. Savoir de qu'on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In: BRES, Jacques; HAILLET, Patrick Pierre; MELLET, Sylvie; NOLKE, Henning; ROSIER, Laurence (éds). **Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques**. Paris, De Boeck.duculot, 2005, p. 47-61.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Quand la rature (se) trompe: une analyse de l'activité métalinguistique. In: **Langage et Société** (Paris), v. 117, p. 63-86, 2006.

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

_____. Manuscritos de uma menina: o que faz texto aos 6 anos de idade (2ª edição). In: **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. São Paulo: Vozes, 2009, p. 190-206.

_____. Texte-dialogal, hasard et rature orale: analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. **SHS Web of Conferences**, v. 1, p. 441-458, 2012.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and Instruction**, 10, 281-333, 1992.

DALE, Helen. The influence of co-authoring on the writing process. **Journal of teaching writing**, 15(1), 65-79, 1996.

_____. **Co-Authoring in the Classroom: Creating an Environment for Effective Collaboration**. Urbana, Illinois: National Council of teacher of English, 1997.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL-Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2008. 168 p.

_____. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), v. 50, p. 91-101, 2008.

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

LUZZATI, D. Le fenêtragesyntaxique : une méthode d'analyse et d'évaluation de l'oral spontané. **MIDL 2004**, 29-30 novembre 2004, Paris.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1978.

VASS, Eva; LITTLETON, Karen; MIELL, Dorothy and JONES, Ann. The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. **Thinking Skills and Creativity**, 3(3), pp. 192–202, 2008.

VASS, Eva. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. **Journal of Computer Assisted Learning**, 18, 102-110, 2002.