



# Gênese Textual & Reescrita

Virgínia Leal

**Gênese  
Textual &  
Reescrita**

# **Gênese Textual & Reescrita**

Virgínia Leal

Editora  
Universitária  UFPE

RECIFE | 2012

## Gênese Textual e Reescrita

Copyright©Virgínia Leal



### COLEÇÃO ESTUDOS LINGUÍSTICOS

#### Conselho Editorial

José Domício Coutinho [BEA/NY]

Maria José de Matos Luna [UFPE]

Regina Baracuhy [UFPB]

Siane Gois Rodrigues [UFPE]

Virgínia Colares Alves [UNICAP]

Virgínia Leal [UFPE]

**Ilustração da capa e projeto gráfico:** Ildembergue Leite

**Revisão:** Virgínia Leal

**Impressão e acabamento:** Editora Universitária da UFPE

#### Catálogo na fonte

Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

- 
- L435g    Leal, Virgínia.  
          Gênese textual e reescrita / Virgínia Leal. – Recife :  
          Ed. Universitária da UFPE, 2012.  
          [140] p. – (Coleção Estudos Linguísticos).  
          Inclui bibliografia.  
          ISBN 978-85-415-0095-1 (broch.)  
          1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa –  
          Estudo e ensino. 3. Gêneros literários. 4. Escrita. I. Título.  
          II. Coleção.  
          418 – CDD (23.ed.)                    UFPE (BC2013-023)
-

*A Abuândia Pinto (in memoriam) e Francisco Gomes de Matos.*

## O lutador

*Carlos Drummond de Andrade*

*Lutar com palavras  
é a luta mais vã.  
Entanto lutamos  
mal rompe a manhã.  
São muitas, eu pouco.  
Algumas, tão fortes  
como o javali.  
Não me julgo louco.  
Se o fosse, teria  
poder de encantá-las.  
Mas lúcido e frio,  
apareço e tento  
apanhar algumas  
para meu sustento  
num dia de vida.  
Deixam-se enlaçar,  
tontas à carícia  
e súbito fogem  
e não há ameaça  
e nem há sevícia  
que as traga de novo  
ao centro da praça.*

*Insisto, solerte.  
Busco persuadi-las.  
Ser-lhes-ei escravo  
de rara humildade.  
Guardarei sigilo  
de nosso comércio.  
Na voz, nenhum travo  
de zanga ou desgosto.  
Sem me ouvir deslizam,  
perpassam levíssimas  
e viram-me o rosto.  
Lutar com palavras  
parece sem fruto.  
Não tem carne e sangue...  
Entretanto, luto.*

*Palavra, palavra  
(digo exasperado),  
se me desafia,  
aceito o combate.  
Quisera possuir-te  
neste descampado,  
sem roteiro de unha  
ou marca de dente  
nessa pele clara.  
Preferes o amor  
de uma posse impura  
e que venha o gozo  
da maior tortura.*

*Luto corpo a corpo,  
luto todo o tempo,  
sem maior proveito  
que o da caça ao vento.  
Não encontro vestes,  
não seguro formas,  
é fluido inimigo  
que me dobra os músculos  
e ri-se das normas  
da boa peleja.*

*Iludo-me às vezes,  
pressinto que a entrega  
se consumará.  
Já vejo palavras  
em coro submisso,  
esta me ofertando  
seu velho calor,  
aquela sua glória  
feita de mistério,  
outra seu desdém,  
outra seu ciúme,  
e um sapiente amor  
me ensina a fruir  
de cada palavra  
a essência captada,  
o sutil queixume.  
Mas ai! é o instante  
de entreabrir os olhos:  
entre beijo e boca,  
tudo se evapora.*

*O ciclo do dia  
ora se conclui  
e o inútil duelo  
jamais se resolve.  
O teu rosto belo,  
ó palavra, espande  
na curva da noite  
que toda me envolve.  
Tamanha paixão  
e nenhum pecúlio.  
Cerradas as portas,  
a luta prossegue*

## **Apresentação**

Em 1998, foi fundado o Grupo de Pesquisas em Compreensão e Produção (Inter)linguísticas (NUCEPI), congregando professores do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, através de iniciativa dos professores Abuêndia Padilha e Francisco Gomes de Matos. O objetivo principal deste grupo é produzir conhecimento sobre aspectos contemporâneos relativos à linguagem em contextos específicos de uso. Entre seus objetivos específicos estão a elaboração de conhecimento sobre processos de produção e compreensão linguístico-discursivas, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, e em tradução; bem como a análise de discursos produzidos em contexto midiático, clínico e jurídico; a realização de consultoria, assessoria e elaboração de projetos de formação de quadros especializados em suas áreas de pesquisa.

Através de proposição de seus membros, já ofertou oito cursos de especialização, três dos quais na área da Linguística Aplicada ao Inglês e Tradução; três deles em Linguística Aplicada ao Ensino do Português; e dois em Leitura e Produção Textual. Ainda no campo da formação de quadros especializados, os seus pesquisadores orientaram diversas pesquisas de iniciação científica, monografias de conclusão de curso, dissertações e teses. A qualidade desta produção gerou convites para alguns de seus membros participarem de Programas Nacionais promovidos pelo MEC/INEP e/ou Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e da Cidade do Recife. Diversos pesquisadores estrangeiros, especialmente bolsistas

da *Fulbright Comission*, contribuíram para as discussões das pesquisas em andamento durante suas visitas acadêmicas ao NUCEPI.

Mas, em que pese a trajetória do grupo, faltava uma atuação mais forte no campo da difusão dos conhecimentos produzidos por seus membros. Eis a razão pela qual surgiram, no final de 2012, como uma homenagem aos seus fundadores e ex-líderes, professores Abuêndia Padilha (*in memoriam*) e Francisco Gomes de Matos, três coleções que procuram dar conta da diversidade de interesses e de pesquisas no âmbito da temática geral do NUCEPI que é a da Compreensão e Produção (Inter)linguísticas. São elas: Coleção Estudos Discursivos; Coleção Estudos da Tradução; e Coleção Estudos Linguísticos, da qual o livro escrito pela professora Virgínia Leal, **Gênese Textual e Reescrita**, faz parte.

Trata-se de um texto em que a autora, Virgínia Leal, se debruça sobre os bastidores da escrita, de forma bastante didática, e cuja leitura recomendo, especialmente para os leitores interessados em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa; mais especificamente, aos leitores interessados nos processos de textualização.

***Maria José de Matos Luna***

Professora do Departamento de Letras  
Diretora da Editora Universitária da UFPE

# **I. A construção do texto em espaço escolar e seu lugar na produção científica em aquisição da escrita**

Este livro, que objetiva apresentar ao leitor algumas possibilidades de aproximação entre estudos linguísticos e estudos literários, quando se aborda o fenômeno da gênese do texto e a reescrita textual, está baseado nas pesquisas que desenvolvi sobre o tema, cujos resultados foram apresentados como tese ao Curso de Pós-graduação em Linguística, área de concentração em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo (USP), em 1999. A tese apresenta cinco capítulos, dentre os quais os que tratam de questões metodológicas e análise de dados empíricos. Este trabalho, contudo, retoma as ideias contidas em alguns deles. No momento, organizo a publicação completa do trabalho junto com os resultados das pesquisas desenvolvidas posteriormente, com a colaboração de mestrandos, doutorandos e bolsistas PIBIC, da Universidade Federal de Pernambuco, de 2001 a 2005.

Nesta apresentação inicial, aponto a importância da tomada dos processos de elaboração do texto em suas relações com as investigações operadas contemporaneamente sobre aquisição de escrita. Desenvolvo ainda nesta apresentação, e de certo modo, a gênese do problema de investigação, percorrendo os caminhos que vão de um trabalho sobre processos de “alfabetização”<sup>1</sup> até chegar a

---

1 Tanto o termo alfabetização como letramento e aquisição da escrita, entre muitos outros, estão melhor definidos adiante. Por enquanto, a suspeição do sentido do termo vai estar marcada pelo uso de aspas.

uma preocupação direta com os processos de textualização, sempre considerados no âmbito do sistema público de ensino.

Na segunda parte, traço uma retrospectiva sobre o tratamento da gênese textual, procurando resgatar o já-dito sobre os processos de produção/criação de textos sob a ótica da Crítica Genética, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada. Procuo mostrar, então, que, tradicionalmente voltada para os processos de aquisição da linguagem oral, com a forte contribuição e influência da Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística tem procurado, nos últimos 30 anos, dar conta também dos processos de aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita. São ilustrativas dessa tendência as investigações efetivadas por Ferreiro e seguidores, nos anos 1980, bem como pelos adeptos de uma linha interacionista fortemente ancorada na escola soviética, de que é expoente Vygotsky, a partir dos anos 1990. Entre os cognitivistas importantes, estão Fayol e Gombert, pesquisadores franceses dedicados aos aspectos metalinguísticos e metadiscursivos constitutivos do processo de construção de narrativas de crianças. Já a preocupação com a singularidade dos dados de uma linguagem *in statu nascendi* (os fenômenos que causam “perplexidade”, porque não podem ser explicados pelas teorias linguísticas tradicionais) foi a marca dos estudos desenvolvidos a partir do final dos anos 1990, por exemplo, por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, dentro do projeto de pesquisa desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Na linha de uma investigação discursiva fortemente amparada pela Crítica Genética e pela Psicalise estão dos trabalhos de Calil, tanto a tese de doutorado realizada na UNICAMP quanto as pesquisas desenvolvidos na UFAL a partir de 1995.

No campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Maternas, a literatura relativamente recente que vou apresentar aponta um grande número de pesquisas voltadas para os chamados processos revisionais de construção do texto. No Brasil, farei referência aos trabalhos investigativos de Fiad e Dahlet, que enfocam a elaboração de texto por adolescentes e adultos. No que se refere à França, sem dúvida, a pioneira e pesquisadora mais produtiva sobre gênese do texto produzido por escolares das séries iniciais é Fabre. Seus trabalhos foram considerados pontos de partida para a investigação que operei sobre reescritura textual e mereceram um certo destaque na constituição desta retrospectiva teórica.

Da Crítica Genética, com uma reconhecida experiência e tradição de tratamento dos manuscritos essencialmente literários, fui buscar os elementos que me permitissem fazer algumas escolhas de natureza conceitual e metodológica. Sem dúvida alguma, essa área do conhecimento é a que melhor conseguiu operacionalizar métodos de investigação de **rascunhos** e melhor compreender o estatuto das **rasuras**, no caso dos manuscritos de renomados escritores da literatura mundial. O grupo mais representativo dessa área está sediado no Instituto de Textos e Manuscritos Modernos (ITEM), em Paris.

Nas seções deste livro, será possível ao leitor observar o compromisso que firmo tanto com a Psicolinguística quanto com a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Parte desse compromisso passo a relatar a seguir.

Minha trajetória profissional levou-me a tomar como imperiosa a articulação entre os campos da pesquisa teórica (aqui entendida como a que é realizada, por exemplo, no âmbito da aquisição e

do desenvolvimento da linguagem oral e escrita) e a pesquisa aplicada, com forte influência da pedagogia. Ainda que seja um termo equivocado (em particular prefiro utilizar aprendizagem da leitura/escrita), a palavra “alfabetização” tradicionalmente parece dar conta do campo de cruzamentos entre atuações pedagógicas, políticas e científicas e esteve bastante presente nos escritos que prazerosamente redigi nos anos 1980 e início dos anos 1990. Nesse sentido, onde houver referência a “alfabetização”, entenda-se uma preocupação tanto com os aspectos aquisicionais do sistema de escrita quanto com as possíveis intervenções nas instituições escolares, para torná-las mais eficientes na constituição do leitor-escritor crítico e politicamente situado.

A concepção de “alfabetização” que assumo implica um processo de ensino-aprendizagem no qual o aluno é considerado efetivamente “alfabetizado” quando lê e escreve textos com uma razoável familiaridade com os recursos textuais e discursivos oferecidos pela língua – sempre na direção da construção de sentidos e na observação dos seus efeitos no Outro e nele próprio.

Antes de continuar este relato sobre o compromisso firmado com o tema, cabe uma pequena observação a propósito do uso, como epígrafe do livro, do poema de Drummond, “O lutador”. Como os aprendizes da leitura e da escrita, lutei e continuo lutando com as palavras. Sei que devo ser “lúcida e fria, aparecer e tentar apanhar algumas para meu sustento”... Talvez, daqui a alguns anos, findo o reinado do *verba volant, scripta manent*, consiga ver que não se trata de um “texto-rascunho”. Ou melhor, que a condição de finitude não lhe é própria e nem desejável e, nesta direção, todos os textos são sempre um rascunho de outros textos. Eis a razão pela

qual, ao lado das discussões sobre variantes, borrões e rasuras em textos escolares de crianças pequenas, este trabalho se constituiu também em um exercício de “escolhas de versões”, de “rasuras” intermináveis, de “lacunas”, apesar da virtual limpeza do texto final editado.

A relação, de fato, foi de luta mesmo com as palavras para, enfim, concordar com Drummond: elas (as palavras) “são muitas, eu pouco”. Os caminhos estilísticos e metodológicos, para abordar o tema da gênese da produção textual e do papel dos processo de reescritura nesta construção, poderiam ter sido vários; mas, optei pelo uso de um vocabulário simples, uma vez que este livro poderá ser lido e entendido pela maioria dos professores de escolas públicas – categoria com a qual convivi, praticamente todos os dias, de 1985 a 2004; como também poderá ser lido pelos alunos iniciantes dos cursos de Letras e de Pedagogia.

Dadas algumas explicações, justificativas, para uma melhor compreensão da natureza deste trabalho, passo a situar o leitor no nascimento, de modo mais vigoroso, da preocupação com a construção do texto infantil e qual o papel assumido pela gênese textual no interior da produção científica contemporânea em aquisição da escrita, explicitando, deste modo, a importância e relevância do tema escolhido.

Ao fazer-se um levantamento crítico dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil, por exemplo, na área dos estudos sobre a linguagem, observa-se o fato de que só muito recentemente, mais precisamente nos últimos 30 anos, é que os problemas que geraram o insucesso da escola pública brasileira, na difícil tarefa de introdução

formal dos alunos na área da aquisição da escrita, passaram a se constituir uma prioridade de investigação e de intervenção.

A prioridade à qual me refiro diz respeito ao aumento considerável de seminários, simpósios, congressos, bem como dissertações e teses na área dos estudos sobre os processos de aquisição e desenvolvimento não só da escrita como da leitura. No plano governamental (aqui trazido, uma vez que estarei, o tempo inteiro, me referindo a alunos das camadas populares que frequentam as escolas públicas), as preocupações em traçar uma política nacional de formação de professores para o ensino fundamental vêm diretamente vinculada a projetos na área de desenvolvimento da leitura e da escrita; como também de processos de avaliação de aprendizagem, de políticas educacionais e de materiais didáticos – apenas para citar uma outra área bastante produtiva. Apesar dos avanços conseguidos nessa área, é com desconfiança que nós, pesquisadores, podemos olhar a eficácia dos programas em curso. Bastaria lembrar que o preceito constitucional presente no artigo 60 das **Disposições Transitórias da Constituição Brasileira**, que versa sobre a erradicação do analfabetismo no prazo de 10 anos, a contar de 1988, não foi cumprido e está ainda longe de sê-lo, mesmo considerando os avanços substantivos das políticas públicas no campo em tela e com a efetiva democratização do acesso à escola.

Toda essa preocupação com a linguagem oral e escrita no espaço escolar foi extremamente benéfica para as discussões que se processaram – e ainda continuam acontecendo – sobre mapeamento de pesquisas existentes, correntes teóricas tradicionais e de vanguarda, concepções sobre o que são a leitura e a escrita,

etc. No campo em foco, pode-se separar três grandes momentos no Brasil: o primeiro, voltado, sobretudo nos anos 1980, para os problemas relativos à aquisição da escrita numa perspectiva estrita, tomando-a como alfabetização ou letramento e circunscrita às duas séries iniciais do ensino fundamental; o segundo, nos anos 1990, já estendendo o foco de investigação para uma perspectiva textual e discursiva da linguagem e, nesse caso, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Por fim, um terceiro momento, voltado para as questões sobre avaliação em diversos campos da educação.

Faço uma pequena retrospectiva do primeiro momento, uma vez que o segundo estará contemplado nas discussões travadas na seção seguinte deste livro, pela ligação estrita que elas mantêm com os problemas dos processos de textualização operados pelas crianças, em fase de aquisição de escrita. O terceiro momento não será analisado, uma vez que não tocamos na questão da avaliação quando falamos em gênese textual e/ou em processo de reescritura.

A produção científica na área dos estudos sobre linguagem, em suas relações com o espaço escolar, em especial na década de 1980, possibilitou o alargamento da concepção do chamado “processo alfabetizador”. Passou-se de um conjunto de estudos eminentemente de natureza psicológica (com ênfase nos aspectos fisiológicos e neurológicos) e pedagógica para a inclusão de novas perspectivas advindas de áreas importantes, tais como Linguística Geral, Sociolinguística, Psicolinguística e, já no finalzinho dos anos 1980, pode-se incluir a Linguística Textual e a Análise do Discurso – essas duas últimas com contribuições ainda bastante tímidas para

o contexto escolar – fato que mudou drasticamente de 2000 para os dias atuais.

O levantamento do estado da arte na área da “alfabetização” realizado por Soares e equipe (1989), cobrindo o período compreendido entre 1954 e 1986, indicou que apenas seis teses de doutorado foram defendidas no Brasil sobre “alfabetização”: três na área da Educação e três na área da Psicologia; nenhuma dentro de programas específicos de Linguística. No caso das dissertações de mestrado, a produção totalizou sessenta e sete trabalhos. Em seu conjunto, foram analisados cento e oitenta e quatro trabalhos. O quadro, no entanto, já no fim dos anos 1980 se encontrava bastante diferente, em especial com a influência da mídia a lembrar o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, decretado pela UNESCO e fortemente sustentado por organismos internacionais de peso na área de financiamento da educação, de que é exemplo o Banco Mundial; assim como pelo avanço das perspectivas de vanguarda no tratamento das questões linguísticas relacionadas aos processos de aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita. Esse segundo momento dos anos 1980 será retomado mais adiante.

No momento, é importante enfatizar que tematizar o que é concepção de alfabetização é uma questão basilar em qualquer pesquisa sobre aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Ela se encontra fortemente dependente de uma concepção de linguagem no interior de uma teoria linguística, visto que o processo alfabetizador se dá no mergulho que o aprendiz efetiva em uma das modalidades da língua: a escrita – trabalho de construção histórica que se constitui num bem simbólico de elevada importância, notadamente nas chamadas sociedades grafocêntricas, como é o

caso da sociedade brasileira. Apesar dessa constatação, dos cento e oitenta e quatro trabalhos analisados por Soares e equipe, apenas dezessete (menos, portanto, de dez por cento) estavam voltados à concepção de “alfabetização”. Além disso, o indicador inclui trabalhos que enfocavam a conceituação da língua escrita pela criança, produzidos basicamente a partir da década de 1980. Dentre os dezessete, quatorze eram ensaios e apenas três eram pesquisas. Com relação ao ideário pedagógico, houve a citação de doze trabalhos classificados na área da pedagogia renovadora e três em “outros”. A relação entre os estudos com base nas ciências da linguagem e o ideário progressista ficou bem marcada – e é um dado a considerar nas relações entre pesquisa linguística avançada e renovação/inação de práticas pedagógicas relacionadas à linguagem quer oral, quer escrita.

Os resultados a que chegou Soares e equipe significaram que a área da alfabetização, historicamente tematizada pelos “outros” (Psicologia, Pedagogia), notadamente nos anos 1980, começou a ser construída com a contribuição decisiva das ciências da linguagem (e aqui se vê claramente o meu lugar de fala).

Em meados dos anos 1980, houve uma mudança substancial no quadro traçado acima. Embora sem a realização de novas estatísticas, pode-se hoje afirmar que o número de pesquisas realizadas sobre “alfabetização”, no campo das ciências da linguagem, aumentou de modo considerável. Três disciplinas estiveram na base dessa mudança: a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada.

De início, os estudos feitos estavam vinculados a uma visão estrita de “alfabetização”, bastante identificada com os processos

de formação do leitor/escritor desenvolvidos na pré-escola e nas duas séries iniciais do ensino fundamental. A própria palavra **alfabetização** parecia engendrar apenas os conhecimentos básicos do alfabeto e de seu *modus operandi* na linguagem escrita. Pouco a pouco, a comunidade científica sentiu a necessidade de ampliar a sua concepção de “alfabetização” para dar conta da formação básica desse leitor/escritor, impossível de ser operacionalizada antes das quatro primeiras séries e sem vínculo com as demais áreas do conhecimento, especialmente tomando a construção do texto como metas a serem alcançadas por tal processo formador.

Um exemplo da primeira fase pode ser dado com as pesquisas que ficaram circunscritas ao estudo da base alfabética da modalidade escrita da língua, tais como as desenvolvidas por Ferreiro e seguidores na década de 1980. Tais estudos apresentavam hipóteses realizadas pela criança no início da aquisição da escrita. Como as pesquisas de Ferreiro ocorreram no México e traziam um novo olhar sobre as investigações operadas na área em foco, observou-se uma série de replicações aqui no Brasil, objetivando saber se, de fato, as várias etapas estabelecidas por ela – indiferenciação entre escrita e desenho, diferenciação intra e intersignos, fase silábica, fase alfabética – também estavam presentes na “alfabetização” de crianças brasileiras.

As pesquisas e replicações a que me refiro acima obedeciam aos preceitos do método clínico piagetiano e estavam ancoradas numa concepção de escrita não mais como **transcrição**, mas como **representação** do código oral. De certo modo, estavam ligadas a um tratamento mais morfo-fonológico e lexical, de nomeação dos objetos em suas relações com a representação

escrita dos mesmos, em detrimento de uma visão mais próxima dos parâmetros conceituais e metodológicos da Análise do Discurso e da Linguística Textual. Data do início dos anos 1990 o primeiro registro consistente de pesquisas de Ferreiro sobre o problema da construção e reconstrução textual. Tais estudos, no entanto, ainda continuavam distantes de uma perspectiva de busca do episódico, do singular, de pistas e marcas de um processo de reescrita de textos que nos pode ajudar a compreender, de modo mais consistente, a relação entre sujeito-texto-linguagem<sup>2</sup>. De positivo na fase do início dos anos 1980, no Brasil, pode-se relacionar três grandes contribuições:

- A primeira se referiu à necessidade de transformação da pedagogia alfabetizadora tradicional com investimentos bastante fortes nos processos de formação “permanente” de professores das séries iniciais do ensino fundamental;
- A segunda é referente à aproximação entre universidade e sistemas de ensino dedicados ao início dos processos de aprendizagem formal em espaço escolar;
- A terceira ficou circunscrita a um novo “olhar” para a criança e para as suas produções languageiras na medida em que se demonstrou que o pensamento da criança difere qualitativamente do pensamento adulto.

Dessa última contribuição, em especial, resultou a consideração de uma criança pensante, inteligente, bem diferente da criança

---

2 Refiro-me ao artigo *A construção da escrita na criança*, escrito por Ferreiro e publicado no livro **Com todas as letras**. São Paulo : Cortez, 1992 ; e ao livro **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**, de Ferreiro e outros, publicado em 1996 pela Editora Ática.

como tábula rasa tomada da pedagogia tradicional. O “erro”, ou “desvio”, ou “divergência”<sup>3</sup>, da linguagem usada pela criança passou a ser considerado como sintoma de um pensamento ativo, vivo, por vezes analógico, sobre o próprio sistema de escrita. Como se voltavam fortemente para as primeiras interações da criança com a escrita – e sob uma perspectiva metodológica sígnica –, essas investigações não avançaram na direção do processo de textualização propriamente dito.

Na segunda vertente, podemos relacionar os trabalhos menos sedimentados nas contribuições teóricas de Piaget e mais centrados nas obras de Vygotsky; no entanto, estão quase todos eles inscritos nas tendências hegemônicas de tratamento teórico que surgiram no final do anos 1980 e se consolidaram nos anos 1990. Faço referência, em especial, às investigações de Fayol (1985) e Gombert (1986), na França; e de Smolka (1988, 1992), Rojo (1989), Góes (1992, 1995), no Brasil; entre muitas que poderiam ser citadas. Todas elas começaram a introduzir uma perspectiva textual e discursiva na busca de compreensão do universo inicial e introdutório da criança no mundo da escrita. As pesquisas dessa vertente buscavam, através de protocolos de retrospectão, verbalização do pensamento e de elaboração de textos, entender o grau de consciência metalinguística alcançado pelo aprendiz. Nesse sentido, a verbalização (oral ou escrita) do que acontecia com o sujeito em processo de elaboração textual tornou-se crucial à compreensão das relações entre processos mentais internos e estruturas linguísticas. Nessa direção, trabalharam com uma noção de sujeito psicológico

---

3 A escolha do termo depende da teoria abraçada pelo pesquisador.

que implica consciência e controle sobre a atividade linguística em geral, uma vez que Vygotsky entendia metacognição como a percepção da atividade cognitiva: a consciência de ter consciência (ROJO, 1989). À atividade consciente se opõe a não-consciente e, com ela, a criança percebe os seus próprios processos psíquicos como processos significantes.

Em que pese a grande importância de tais estudos para a compreensão da aquisição da escrita, em geral, e dos processos de textualização, em particular, o recorte teórico assumido impossibilitou uma análise específica de índices episódicos, singulares, de natureza tanto gráfica quanto textual. Tais índices também se constituem como pistas de acesso à relação entre cognição e linguagem, com a “vantagem” de não estarem sempre ligados a processos conscientes e monitorados pelo sujeito que escreve. Dada a estreita relação que tais questões mantêm com o problema da gênese do texto infantil, além de fornecerem algumas bases para a discussão do problema do lugar da investigação de processos de textualização, a partir das pistas que os produtos efetivamente apresentam, tais estudos serão apresentados na segunda parte ou seção deste livro.

Enfim, a área de investigação dos processos iniciais de aquisição da leitura e da escrita não está apenas circunscrita ao campo das ciências da linguagem. Há implicações pedagógicas e elas ficam sob a mira dos educadores. Tem cabido ao linguista tomar às mãos a tarefa de fornecer os elementos teóricos e metodológicos necessários à compreensão do objeto escrita e do seu lugar em uma teoria da linguagem; bem como compreender o processo efetivamente experienciado de construção da linguagem – tanto em sua modalidade oral, quanto escrita.

De um campo “menor” – porque inicialmente vinculado a algumas perspectivas reducionistas da Pedagogia e da Linguística geral –, o campo de investigação dos processos iniciais de aquisição da escrita vem configurando-se num excelente lugar para a construção de hipóteses sobre o processo de aquisição da linguagem em todas as formas e modalidades. Afinal, não há uma teoria da linguagem sem uma teoria da aquisição da linguagem a ela imbricada (cf. Chomsky, por exemplo), o que, de imediato, mas não de modo evidente, aponta para a relevância, hoje inquestionável, dos estudos e pesquisas que tratam da aquisição da linguagem, em geral, e da leitura e escrita, em particular.

Com uma história de pesquisa sobre aquisição da escrita e uma prática de assessoramento e consultoria aos sistemas públicos de ensino fundamental e médio, ambas iniciadas na década de 1980, passei pela adoção tanto de referenciais estritamente piagetianos e ferreirianos (os hegemônicos no período), quanto pelos desdobramentos que se seguiram à descoberta de Vygotsky e de Wallon. No entanto, um interesse particular pela literatura bem como experiências de trabalho com algumas patologias da linguagem sempre me deixaram envolvida com os chamados discursos ou textos marcadamente “desviantes”.

Em longa conversa com a prof<sup>a</sup> Elizabeth Hazin (UnB), que, no início da década de 1990, defendeu, na Universidade de São Paulo, uma tese de doutorado sobre questões de gênese textual nas obras de Guimarães Rosa, comecei a pensar nas possibilidades de investigação do texto infantil à luz das marcas de sua produção, em busca das hipóteses formuladas pela criança sobre construção do

texto<sup>4</sup>. Dois anos depois (1992), como parte integrante da missão brasileira enviada à França para conhecer o novo sistema educacional francês, assisti à conferência de Douquet, do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP) e da Associação Francesa de Leitura (AFL) sobre “*Un texte en train de s’écrire*”. Naquela ocasião, a referida pesquisadora apresentou os resultados de uma pesquisa em curso sobre um programa para computadores desenvolvido especialmente para acompanhar todo o processo de produção de um texto. Suas idas e vindas, suas substituições, acréscimos, nova ordenação, pausas etc. poderiam ser registrados em forma de um relatório, com a presença das “modificações” operadas no texto. A partir desse momento, ficou claro que o que eu estava buscando compreender era original e com amplas possibilidades de poder estar embasado em um quadro teórico que, mesmo sendo recente, já mostrava consistência.

O quadro a que me referi acima é aquele advindo das pesquisas sobre Crítica Genética, Psicolinguística e Linguística Aplicada, pois, em relação a essa última, a leitura dos textos de pesquisa de Fabre sinalizou-me alguns pontos de partida para a montagem de um banco de textos que pudesse amparar e ultrapassar também os limites da pesquisa que estava desenvolvendo como tese doutoral. As questões originárias foram:

---

4 No final de seu artigo *Lecture et analyse des brouillons* (**Langage**, n° 69, p. 21), Lebrave concluiu que há um domínio bastante vasto de pesquisas psicolinguísticas sobre o funcionamento cognitivo da produção textual. Para ele, é difícil aos pesquisadores analisar os textos escritos por escritores já mortos. Poder-se-ia tentar realizar pesquisas com escritores não-literários. Desse modo, creio eu, de certa forma, ele abre as portas, em 1983, para as possibilidades de pesquisa psicolinguística com produção de textos escritos para crianças.

- É possível “recuperar” processos a partir de produtos linguísticos?
- Que aspectos da linguagem escrita se mostram salientes para as crianças das camadas populares, ou seja, crianças que não estão familiarizadas com práticas de textualização, além de interagirem, cotidianamente, com professores que possuem uma prática docente sedimentada na tradição de ensino de atividades metalinguísticas?
- Que marcas/pistas, indícios de reformulação deixam as crianças de escolas públicas quando produzem textos?
- Essas práticas de produção de escrita podem ajudar-nos a compreender melhor a relação entre o sujeito e a linguagem, encontrando uma saída à encruzilhada maniqueísta entre sujeito psicológico – consciente dos processos de escrita que experencia – de um lado, e sujeito psicanalítico – ou submetido à língua – de outro?

Para tentar responder às questões acima, surgiu o trabalho de pesquisa que culminou na tese de doutorado, constituindo-se ao mesmo tempo um trabalho investigativo teórico e empírico. Com ele, pretendi observar de que modo as crianças se relacionavam com o texto que produziam, a forma como lidavam com as convenções da língua escrita, uma vez que isso marca uma certa direção ao texto produzido em espaço escolar. Tive, principalmente, como objetivo observar se as formas dessa direção se situam no espaço da sujeição às práticas pedagógicas conservadoras; ou no espaço das práticas que permitem a emergência do inusitado, ou seja, no âmbito do que nos causa espanto, porque se constitui de forma

absolutamente singular. Nesse sentido, a emergência de formas singulares de construção do texto pode colaborar na proposição de novas indagações de pesquisa no campo das ciências da linguagem, pondo novas luzes no interior da relação entre sujeito e linguagem.

Explicitados o compromisso com a temática e a formulação do objeto sobre o qual me debruço neste trabalho, passo a fazer considerações de ordem histórica e teórica sobre o problema da gênese textual, em geral, e, em particular do papel assumido pelo processo de reescritura em seu interior.

## **2. Retrospectiva sobre o tratamento da gênese textual e do processo de reescrita**

Acompanhando, a partir dos anos 1990, o desenvolvimento dos estudos nas áreas da Linguística Textual e da Análise do Discurso, verifiquei que o campo da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna ganhou, a cada dia, mais “terreno”, mais projeção, em relação à Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Parece ter contribuído para essa mudança de *status* a ancoragem de suas propostas em concepções interacionistas da linguagem e nos postulados básicos da Linguística Textual. No âmbito desse quadro, e muitas vezes responsável direta pelos processos de capacitação docente e assessoramento a sistemas públicos de ensino, pude voltar o meu olhar crítico para o problema dos textos produzidos por crianças<sup>1</sup>, nas séries iniciais do ensino fundamental.

A preocupação exata com a questão do levantamento de hipóteses a respeito da relação sujeito-texto nasceu exatamente em 1990, a partir das primeiras leituras na área da Crítica Genética e da informação de que havia um grupo de pesquisa formado por educadores e linguistas, entre outros profissionais, elaborando programas de computação que produziam relatórios precisos a respeito das marcas, dos índices de reformulação/reconstrução deixados nos textos em processo de construção.

---

1 É bom lembrar que, no sistema público de ensino, notadamente no Norte e no Nordeste brasileiros, encontramos, na maioria das escolas, alunos em 3ª e 4ª séries com mais de 13 anos, o que os caracteriza como pré-adolescentes ou mesmo adolescentes. Esse fato ocorre em razão dos fenômenos já bastante difundidos e analisados de evasão e repetência.

Esse momento já foi apresentado seção anterior e, se o retomo agora, é para marcar que a “gênese” deste ensaio não se confunde com seu “início”, muito menos, com a sua “redação”. As implicaturas desse movimento vão além do que o discurso acadêmico pode supor(tar), na medida em que vislumbrei nitidamente um caminho através do qual Literatura e Linguística voltassem a viver uma interação mais intensa, talvez mais duradoura do que a que já havia sido vivida nos anos 1950 e 1960, dominadas pelo Estruturalismo. Tais relações postas em novas bases, a meu ver, podiam permitir tomar o texto em toda a sua fluidez, movimento e abertura e, talvez, o mais importante: em suas relações constitutivas com o sujeito.

A partir desse ponto, passei, de fato, a buscar os meios teóricos-metodológicos mais adequados para formular questões problematizadoras sobre índices, pistas, tanto eminentemente gráficas quanto linguísticas e discursivas, presentes em textos produzidos por crianças em espaço escolar. A partir destas breves considerações, os leitores poderão se perguntar a que me refiro quando falo em índices gráficos e textuais que podem levar à hipotetização do processo de produção textual efetuado pelas crianças em fase de aquisição da escrita.

Mas, exatamente, de que falo? Uma primeira possibilidade de interpretação para o que ocorre no percurso de produção de textos, realizado por crianças, se apresenta através de uma linha de investigação que os toma como frequentemente apresentando indícios de reelaboração – processo também nomeado como refacção ou reescrita<sup>2</sup> – que parecem caracterizar “perturbações”

---

2 Trata-se, porém, de fenômenos bastante distintos. É preciso, portanto, mencionar aqui que há diferenças de concepção entre os fenômenos de marca de reescrita e os processos de refacção que podem gerar diferentes “versões” para um mesmo texto.

da fluência do ritmo da escrita representadas pelos apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc. (ABAURRE, 1997). Tais indícios são entendidos como pistas da trajetória dos processos mentais que envolvem a materialização do discurso interior em discurso escrito, revelando um pouco mais as relações entre pensamento e linguagem e a assunção dos papéis de *sujeito* e de *outro*, como constitutivas desse processo.

Nesse sentido, tal abordagem parece ser a mais adequada, caso se queira compreender e interpretar os “enigmas” cognitivo-linguísticos do processo de elaboração de um texto a partir do que é monitorado pela criança. As marcas de refações que elas produzem sinalizam momentos em que a língua se materializa e, além de “contexto lingüístico do pensamento” (ABAURRE, 1992), assume também o papel de objeto de reflexão. Inicialmente, tais reflexões sobre a língua não parecem apoiar-se em referenciais normativos e as eventuais “correções” realizadas pelas crianças em seu texto são denominadas operações epilinguísticas<sup>3</sup>. Aos poucos, à medida que a capacidade de operar, sistematicamente, sobre a língua se desenvolve, tais reflexões ocorrem conscientemente e são denominadas operações metalinguísticas. Na condição de leitora do texto que produz, a criança apropria-se do olhar alheio, tal qual ela o representou e internalizou, e o confronto entre o *eu* e o *outro* se materializa.

Os pesquisadores citados anteriormente, que se debruçam sobre a gênese do texto infantil, analisam, via de regra, situações espontâneas onde a criança “autocorrige” (exercendo o papel de

---

3 Conceito bastante trabalhado por Culioli e sobre o qual alguns piagetianos ortodoxos lançam um olhar desconfiado, por aceitarem a subdivisão apenas entre atividades linguísticas e metalinguísticas.

um “outro”) e/ou situações em que as alterações ocorrem a partir de uma intervenção expressa de um tipo particular de “outro” (o professor), que, no caso, atua na chamada zona proximal de desenvolvimento, numa perspectiva vygotskyana. Os momentos de reflexão que se entrevê nas refacções são entendidos como sendo particulares, isto é, cada indivíduo percorre o seu próprio caminho, e os estudos realizados não têm a intenção de determinar etapas fixas seguidas por todas as crianças em fase de aquisição da escrita. Sendo assim, cada texto analisado pode suscitar questões próprias, revelando sua singularidade.

Mas vejamos o problema de um outro ponto de vista. O que permite ao investigador a análise da gênese textual são os indícios ou marcas constituídos pela “rasura”, materializando um processo de “autocorreção” que não tem sido suficiente para explicar as mudanças operadas no texto, pois nem sempre o que está em jogo é um problema de “erro” ou é da ordem da monitoração desse processo. Esse outro olhar sobre o texto infantil, que não busca o “erro” ou a “autocorreção”, ainda não foi suficientemente estudado, razão pela qual estou trilhando este caminho teórico-analítico, para melhor dar conta das misteriosas e instigantes “malhas” da escrita infantil.

## 2.1 A Crítica Genética

A expressão **Gênese do Texto** encontra-se associada à Teoria Literária, mais especificamente, à Crítica Genética que se tem ocupado da análise dos rascunhos, manuscritos, notas de pesquisa para tentar seguir o percurso do escritor desde os primeiros

esboços até o texto impresso. Considerada uma nova perspectiva de abordagem da literatura, a Crítica Genética nasceu no fim dos anos 1960, na França, com a preocupação de se opor à rigidez de um tratamento do texto literário fechado em si mesmo, característico do Estruturalismo, e dos postulados vigentes da estética da recepção. Sua marca mais destacada se deu no campo da definição dos problemas de leitura tomando como nodal o ato da produção literária.

Para dar conta do nascimento deste novo campo de investigação, lanço mão de um artigo de Lebrave (1992), intitulado “La critique génétique: une discipline nouvelle ou un avatar moderne de la philologie?”. Nesse texto, Lebrave traça, de forma sucinta, como de fato se deu o surgimento desta nova disciplina. Segundo ele, na década de 1960, o Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS)<sup>4</sup> constituiu uma pequena equipe de pesquisadores com o objetivo de cuidar dos manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine. Tais manuscritos acabavam de ser comprados pela Biblioteca Nacional, em Paris, às voltas com uma política aguerrida de aumento do seu já famoso acervo.

Segundo avaliação de Lebrave, tal evento inaugurou o reconhecimento dos manuscritos modernos como elementos do patrimônio cultural e também lhes assegurou o estatuto de objeto de investigação científica. Logo essa pequena equipe começou a atrair e agregar outros pesquisadores: realizaram-se seminários internos e constituíram-se subgrupos de pesquisa. Eis, portanto, o

---

4 *Centre Nationale des Recherches Scientifiques*, instituição francesa com atribuições similares ao CNPq.

“gesto” que dá vida a essa disciplina<sup>5</sup>. Os especialistas em Crítica Genética também não deixam de creditar um papel importante, na formação deste campo, à tenacidade do pesquisador Louis Hay. Ele foi o responsável pela criação, no CNRS, do Instituto de Texto e Manuscritos Modernos (ITEM), sediado no interior das dependências da Biblioteca Nacional, em Paris, e considerado um centro de excelência que congregou e congrega até hoje os mais renomados especialistas neste campo.

Recuando o foco para o início da década em que surgiu a Crítica Genética, pode-se obter um panorama das ideias vigentes que vão influir nas relações entre teoria e crítica literárias e ciências da linguagem. É exatamente nesse período que a Literatura e a Linguística estão em “lua de mel” (usando uma expressão de Lebrave), ainda que um olhar *a posteriori* a tenha visto tão curta, tantas foram as críticas formuladas às concepções estruturalistas de texto e à desconsideração da existência do autor, a ponto de lhe ser decretada uma sentença de “morte”. É interessante registrar aqui o poema Exorcismo, de Drummond, que de modo magistral tematiza o abuso dos excessos estruturalistas.

Em que pese a natureza desse desgaste, um fato importante, ocorrido em 1970, vem recolocar as possibilidades de relações vincadas e estreitas entre Literatura e Linguística, justamente quando esta última encontrava-se voltada para a Gramática Gerativa e aquela não deseja mais operar com a noção de texto fechado, sem levar em conta sua inscrição histórica e social. Trata-se da publicação da revista **Langages 17**, dedicada aos problemas

---

5 Hoje, em 2012, a Crítica Genética ainda é desconhecida para uma parcela considerável de pesquisadores das literaturas e das línguas.

da enunciação. Neste número, Benveniste publica um artigo que chama a atenção para o fato de que o funcionamento da linguagem é um ato individual de uso. Mas é preciso esperar o fim dos anos 1970 para que o interesse de alguns “voyeristas” pela retirada das camadas de véus que recobrem a produção linguística venha a ser consolidado. Desse modo, assistimos ao nascimento de uma área de estudos que vem ocupar um lugar novo na pesquisa literária e propor, bem mais tarde, alguns dilemas para as teorias linguísticas voltadas para a questão da construção de textos. Enfim,

*s’opposant à la fixité et à la clôture textuelle du structuralisme, dont elle a néanmoins hérité les méthodes d’analyse et les réflexions sur la textualité, donnant la réplique à l’esthétique de la **réception** en définissant des axes de lecture pour l’acte de **production**, la critique génétique instaure un nouveau regard sur la littérature. Son objet: les manuscrits littéraires, en tant qu’ils portent la trace d’une dynamique, celle du texte en devenir. Sa méthode: la mise à nu du corps et du cours de l’écriture et la construction d’une série d’hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée: la littérature comme un **faire**, comme activité, comme mouvement.*

*Ce regard nouveau implique, sinon un choix, du moins des priorités: celles de la production sur le produit, de l’écriture sur l’écrit, de la textualisation sur le text, du multiple sur l’unique, du possible sur le fini, du virtuel sur le ne varietur, du dynamique sur le statique, de l’opération sur l’opus, de la genèse sur la structure, de l’énonciation sur l’énoncé, de la force de la scription sur la forme de l’imprimé. ( GRÉSILLON, 1992, p. 1).*

Segundo a autora, e assinalando que se tratava de um campo afeto às figuras de linguagem, a Crítica Genética, em seu aparecimento no cenário das investigações sobre o texto, pareceu suscetível a duas metáforas muito fortes. A primeira, a organicista,

toma a escritura como fruto de um dom divino. As expressões mais usadas nos escritos dos adeptos dessa metáfora são: “nascimento” do texto, formas “embrionárias e abortadas”, “filiação”, entre outras variantes. Pode-se acrescentar ainda a noção de “criação”<sup>6</sup> do texto. A segunda metáfora, segundo a autora, é do tipo construtivista, e as expressões mais encontradas são: “laboratório”, “fábrica”, “oficina” da palavra, ou seja, a literatura como construção, como trabalho, como pesquisa. Daí o uso de expressões como “produção”, “elaboração” e “construção” de texto.

Mas as possibilidades não são apenas binárias, segundo ainda Grésillon, pois seria interessante, “desejável”, olhar o fenômeno literário através de uma nova ordem interpretativa: a **literatura** como fruto do **dom/intuição** do escritor e, ao mesmo tempo, como **trabalho**. Tomando por base esse aspecto laboral da produção literária, o objeto de pesquisa dos analistas passou a ser o caminho, o percurso trilhado pelo escritor na produção de sua obra artística. As imagens mais frequentemente associadas a essa perspectiva foram: “pistas”, “traços”, “encruzilhadas”, “bifurcações”, “impasses”, “retornos”. E onde estão esses traços? Em um primeiro momento, pode-se responder que estão nos manuscritos. Por tal “via”, o manuscrito é, como bem diz Valéry (s.d.: 1147):

*le lieu [...] où s’inscrit de ligne en ligne le duel de l’esprit avec le langage, de la syntaxe avec les deux, du delire avec la raison, l’alternance de l’attente et de la hâte, tout le drame de l’élaboration d’une oeuvre et de la fixation de l’instable.*

---

6 A propósito dos conceitos de criação, invenção, produção etc. em literatura, sugiro a leitura do artigo O nascimento do texto e o conceito de criação, de Willemart, em **Manuscrita**, nº 2 e do livro **As flores da escrivainha**, de Perrone-Moisés, publicado pela Companhia das Letras em 1990.

Os objetos da Crítica Genética são, portanto, uma série de manuscritos que constituem a face visível, observável, de um processo criador enigmático – um caldeirão de pulsões e de trabalho, aventado no depoimento de Valéry. Essa nova área toma o texto definitivo (modernamente o chamaríamos de texto impresso) como fruto de um processo de construção, operado em uma dimensão temporal que inclui desde pesquisa de documentos, passando por esboços ou planos da obra, redação, até chegar às correções finais. Nesse sentido, a Crítica Genética, tendo por objeto tal temporalidade, pode formular a hipótese “de que a obra, em sua eventual perfeição final, não deixa de ser o efeito de sua própria gênese” (BIASI, 1997, p. 1).

Há, na teoria e crítica literárias, quem faça distinção entre o que seja Genética Textual, parte que investiga a face material dos manuscritos, e a Crítica Genética, voltada à interpretação dos resultados das decifrações.

Essa divisão dual, por exemplo, é aceita por Biasi; a maioria, no entanto, prefere tratar a área apenas como Crítica Genética, colocando no interior do fazer manuscritológico a distinção de três momentos operatórios, abaixo destacados, os quais, a meu ver, parecem recobrir os objetos tanto da Genética Textual quanto da Crítica Genética. São eles:

- Fase de análise das informações materiais do documento: análise do papel e das filigranas, estudo dos traços, das tintas etc.
- Fase em que o pesquisador deve decifrar e operar uma transcrição do material textual referente aos documentos

sob análise. Trata-se aqui de uma reconstrução dos encadeamentos para determinar o movimento de escritura e lhe dar sua realidade de processo temporal.

- Fase da interpretação, ancorada em disciplinas como a Crítica Literária, a Linguística, passando pela Psicanálise, Sociocrítica ou a Crítica das Ideologias.

Esses diferentes momentos de “leitura” dos documentos vão gerar diferentes tipos de “comentários”, agrupados a seguir, os quais recobrem os seguintes pontos:

- Descrição dos elementos materiais dos rascunhos, notas de pesquisa etc;
- Interpretação da descrição feita dos elementos materiais, a partir das operações realizadas pelo escritor ao escrever (rabiscando, inserindo, rasurando etc);
- Interpretação das operações acima descritas à luz dos efeitos que elas possuem sobre o próprio texto.

Mas, até agora estive usando o termo “manuscrito” sem que houvesse mencionado uma distinção fundamental para a Crítica Genética. Refiro-me justamente à distinção que vai levar a uma diferenciação radical entre **Filologia** e **Crítica Genética**.

Trata-se da distinção entre manuscritos antigos e medievais e manuscritos modernos. Os primeiros são considerados objetos por excelência da Filologia Clássica. O trabalho do filólogo é postular a existência de um texto inicial, desaparecido, que foi sendo sucessivamente modificado pelos copistas ao realizarem cópias imperfeitas. Assim, cabe ao filólogo buscar, no que se apresenta hoje,

o texto inicial, “lá de trás”, perfeito e perdido. Já a Crítica Genética reúne, classifica, coteja, interpreta documentos manuscritos em relação ao texto impresso ao qual estão relacionados. Esse texto impresso (nem perfeito, nem perdido, diga-se de passagem) materializa a forma, quase sempre definitiva (as reedições revisadas pelo autor são sempre possíveis), de um processo de escrita realizado por um sujeito-autor.

Tal diferença entre manuscrito antigo e moderno vai consolidar-se com a eliminação da existência concomitante entre manuscrito e impresso, que durou do século XV ao século XVIII. A partir, justamente, do século XVIII,

[...] o manuscrito literário entra em uma nova era: perdeu sua função de instrumento de comunicação, mas centra-se de novo num significado completamente diferente (que parece sempre ter tido para os escritores, mas que se torna então um “valor” reconhecido): torna-se o traço pessoal de uma criação individual, de uma criação. Começa a adquirir sentido como símbolo de uma originalidade, como a prova de um “trabalho intelectual”: escrito pela mão do autor, o manuscrito moderno se define como o documento “autógrafo” que está na origem do livro e é produzido por um “escritor”, cuja obra pode ser lida na forma impressa. (BIASI, 1997, p. 3 ).

Além disso, o manuscrito moderno, mais precisamente o manuscrito contemporâneo, vai estar às voltas com ideias advindas de uma tradição romântica, tais como a de que o escritor:

- É um indivíduo diferente, contemplado por um dom especial para a arte da escrita;

- Tem direito a ser pago pelo ofício a que se dedica;
- É proprietário de bens produzidos pelo espírito e por isso pode levar aos tribunais aqueles a quem acusa de plágio;
- Deve perseguir a “originalidade” como baliza de qualidade estética do que escreve<sup>7</sup>.

Mas, afinal, que manuscritos são esses? Pode-se falar, hoje em dia, apenas em manuscrito no sentido etimológico da palavra (escrito à mão) ou um texto datilografado que foi revisado, rasurado, emendado pode ser considerado também um manuscrito?<sup>8</sup> Segundo Bellemin-Noël, o termo manuscrito deve referir-se ao fato de que o documento de investigação é “proveniente da mão do escritor, possui valor testamental [...] atesta uma paternidade; constitui a prova e o vestígio de uma grandeza; exige respeito, incita à adoração” (**Manuscrita**, 4, p. 130).

Claro que, com o uso da máquina de escrever e dos computadores, o resultado do que “provém da mão do escritor” não revela traços como nervosismo, irritação, desânimo, segurança, perfeccionismo, confusão, fenômenos que podem ser estudados pela análise da pressão do instrumento (lápiz ou caneta) sobre o papel ou pelo modo de ocupação do espaço da página. Um toque em um teclado de computador, se realizado com força ou displicência,

---

7 Na pós-modernidade, “ser ou ser” original já não é mais uma “questão” (cf. estilos contemporâneos de linguagem oral e escrita e cf. também as paráfrases, paródias, pastiches, simulacros como motor dos “intertextos” da mídia impressa e eletrônica).

8 Tais questões nos podem interessar quando sabemos que, na escola pública brasileira, especialmente nas escolas situadas no Nordeste, as atividades escolares de produção de texto são sempre realizadas à mão. No entanto, é interessante acompanhar o debate sobre o uso de novos instrumentos e suportes para a escrita, uma vez que há programas e projetos governamentais voltados à instalação, em larga escala, nas escolas públicas, de laboratórios de informática, nos próximos anos.

apresenta o mesmo resultado gráfico na tela. Mas, como não trato neste ensaio de questões relativas à produção de textos realizados com o auxílio da máquina de escrever, ou do computador, deixo de lado esses problemas – importantes, sem dúvida –, para continuar a apresentar os elementos da Crítica Genética que podem estar relacionados à pesquisa linguística sobre gênese de textos não literários.

Os documentos que fazem parte do dossiê montado pelo crítico geneticista estão formados pelo texto final impresso e um conjunto de documentos chamados de pré-textos (*avant-textes*): notas de pesquisa, planos, roteiros, esquemas, provas para correção, rascunhos. Dentre todos esses materiais, há unanimidade dos geneticistas em considerar que o pré-texto mais interessante é o rascunho (*brouillon*). Esse dossiê reagrupa os documentos recolhidos para análise em quatro períodos distintos:

- 1º) **Pré-redacional**, que agrega roteiros, esboços gerais da obra, notas de pesquisa. Aqui o “texto” é ainda projeto;
- 2º) **Redacional**, que agrega substancialmente, além das notas de pesquisa com indicações sobre tempo, espaço e personagens (no caso da ficção em prosa), os rascunhos da obra, as diferentes “versões”. Este período pode ainda ser subdividido em: desenvolvimento de um roteiro; primeiros esboços ou rascunhos; momento do passar a limpo. A experiência com os manuscritos literários aponta para o fato de que os primeiros rascunhos (borrões) são confusos, por vezes quase indecifráveis. Segundo Biasi (1997), à fase econômica dos roteiros segue a fase do detalhamento das

idéias. Não há, para ele, uma preocupação imediata de quem está escrevendo com a questão da coerência. A fase seguinte caracteriza-se por um movimento redacional diferente: para alguns escritores, o momento é de expansão; para outros, de condensamento;

3º) **Editorial**, agrega as primeiras provas e o texto definitivo.

Esse desenvolvimento no tempo, essa classificação cronológica, não é um dado; é fruto de uma reconstituição extremamente trabalhosa. Muitas vezes, não há numeração nas páginas, no caderno, nas folhas avulsas. Entre uma folha e outra do dossiê, alguma(s) do meio pode(m) ter ficado perdida(s). Muitas vezes a legibilidade está comprometida por sucessivas rasuras. É bom lembrar aqui que nem todos os textos apresentam setas, asteriscos ou balões indicando os lugares de acréscimo ou mudança nem a ordem em que foram acrescentados pela leitura do texto integral ou do fragmento.

Enfim, todo esse trabalho é só uma das subidas do Sísifo. De volta ao “pé da montanha”, o geneticista deve começar a desvelar as “unidades redacionais” e as “unidades textuais”. As primeiras são:

os agrupamentos de frases, mais raramente de palavras, que ocupam espaço definido nos fólhos do manuscrito, isto é, que se evidenciam por traços horizontais (caso mais freqüente), por um espaço em branco não funcional (não interestrófico, por exemplo), por uma localização especial (por exemplo, um fragmento redigido em linhas paralelas e invertidas no pé da página ou transversalmente na margem), pelo uso eventual de diferentes instrumentos de escrita (caneta em seguida ao lápis grafite, ou tinta preta depois da azul), segmentos de texto, enfim, que foram redigidos num único impulso ou durante uma mesma sessão de trabalho,

ao passo que o termo “unidades textuais” remete a um fechamento e a estruturas de significação consideradas independentemente da maneira pela qual foram elaboradas. Somente as unidades de redação permitem identificar as “camadas” do texto que as caracterizam progressivamente como valores dinâmicos; elas adquirem então uma sucessividade verossímil (lógica, prosódica, etc.) e vêm servir de elementos para a reconstrução de uma cronologia quando esta não é fornecida de pronto. (BELLEMIN-NOËL, **Manuscrita**, 4, p. 146 ).

A Crítica Genética vem pôr a nu a ideia de que a gênese de um texto não é algo da ordem do previsível; é um processo singular, único. Não é o prosseguimento de uma idéia mal engendrada em busca de um modelo perfeito. No trajeto do escritor, há perdas, digressões, hesitações, *lapsus* que tecem uma outra trama para a já estabelecida linearidade do signo. Os rascunhos não são variantes de um modelo perfeito, que é o texto final, como muito bem atesta Levaillant:

o rascunho não conta a história “certa” de uma gênese, a história bem orientada por este fim feliz: o texto; o rascunho não conta, ele mostra: a violência das escolhas, os acabamentos impossíveis, a escora, a censura, a perda, a emergência das intensidades, tudo o que o ser inteiro escreve, e tudo o que ele não escreve. O rascunho não é mais a preparação, mas o outro do texto. (apud BIASI, 1997, p. 31-32).

Evidentemente, quando os geneticistas se referem à busca de subsídios teórico-metodológicos na Linguística, não o estão fazendo pensando nas correntes ligadas ao Estruturalismo (considerando o sujeito inexistente), nem à Gramática Gerativa (assumindo um

sujeito que é senhor absoluto de seus atos e que segue a tradição idealista de que pensamento precede a linguagem). Na verdade, tentam buscar amparo no período coberto pelos anos 1970 e 1980, na teoria dos atos de fala (Austin e Searle) e nos teóricos ligados ao problema da Enunciação (Benveniste). Destacando-se, ainda, as contribuições de Jakobson e Culioli. Os geneticistas preocupados com os aportes da Linguística fazem questão de apontar a especificidade do tipo de modalidade de linguagem que está em jogo: a escrita, com todas as consequências da constituição de uma situação em que os elementos da enunciação não estão co-presentes no texto (GRÉSILLON & LEBRAVE, 1982, p.134).

Algumas abordagens mais centradas nos trabalhos de Culioli e de Rey-Debove parecem apontar para a rasura como indício de correção dos elementos “imperfeitos” da materialização linguística de uma idéia. Nesse sentido, “mostram” algo que não deu “certo”, numa primeira tentativa de passagem da intenção ao gesto. Mas, como diria o grande crítico e poeta T.S. Eliot, entre a ideia e o ato, há o intervalo. E é aqui onde o mistério da produção textual se instala.

De início, busquei subsídios nas investigações efetuadas pela Crítica Genética, para discutir as noções de texto, de escritura, de autor, por exemplo. Em um primeiro momento, fui tentada a afirmar que o texto passado a limpo, da criança, e o texto impresso, do escritor, possibilitavam, via de regra, uma leitura dita “linear”, apoiada na noção de transparência da linguagem. Já os manuscritos do escritor e os borrões da criança, com frequência, permitiam uma leitura não linear, não transparente, porque interrompida, bifurcada, cifrada, por toda espécie de sinais gráficos, observações marginais

e retornos, entre outros elementos facilmente localizáveis no texto. Ao analisar o *corpus* da pesquisa que culminou na tese, evitei essa visão maniqueísta, às vezes presente em trabalhos na área da Linguística Aplicada, justamente pelo que ensinam as investigações levadas a cabo no seio da Crítica Genética e da Análise do Discurso – áreas na quais a opacidade da linguagem é condição constitutiva.

Quanto às noções implicadas nas palavras **escrita** e **escritura**, optei pela adoção de escritura. E mais: concordo com Grésillon quando diz que, em relação a esse termo, é interessante evitar a assimilação feita por Barthes, em **Leçon**, entre os termos **literatura**, **escritura** e **texto**. Em escritura, diz, está sempre imbricada a noção dinâmica de **atividade** e de três grandes elementos constituintes: a **base material** (inscrição, traços, suportes); a **base cognitiva** (formas linguísticas dotadas de significado sendo atualizadas); a **base literária** (aparecimento de complexos linguísticos do domínio da estética e da literatura). Apenas essa terceira explicitação constitutiva do que seja escritura não parece estar presente, de forma inequívoca, nos escritos escolares, ao menos de forma explícita.

Quanto ao termo utilizado para a referência àquele que produz o texto, a bibliografia consultada, no campo da Crítica Genética, encontrou: *scriptor*, escritor, escrevente, escrevinhador, autor<sup>9</sup>. Em cada uma dessas escolhas, havia um filiação teórica precisa e uma associação a outras noções como sujeito e texto (essa rica discussão terminológica, no entanto, não será operada neste ensaio, mas remeto o curioso leitor à leitura da tese).

---

9 Gostaria de observar aqui que o homem parece estar sempre às voltas com o desejo de desnudar as palavras de qualquer roupagem ideológica. Mas essa tarefa se aproxima, a meu ver, pela escolha de uma metáfora, ao fígado de Prometeu : os “véus” da palavra não acabam nunca! Além disso, Bakhtin, com propriedade já observara que todo signo é ideológico.

Sabe-se, entretanto, que a aproximação das investigações sobre a gênese do texto infantil com a gênese do texto literário pode significar tanto possibilidades de descrição e explicação sobre a produção textual bastante pertinentes e interessantes, quanto apresentar armadilhas, nem sempre visíveis em uma primeira abordagem do fenômeno de textualização. Eis algumas considerações que faço a respeito da natureza do processo de criação literária, quando cotejado com a produção de textos por crianças em sala de aula, à luz das ideias referidas anteriormente:

- O texto literário tem uma dimensão estética *sui generis*: o estilo de um escritor pode estar impregnado pelos estilos das chamadas “escolas” literárias. Já a criança ainda está se familiarizando com os diversos tipos e gêneros de texto e aprendendo a “adequá-los” às diferentes situações linguístico-discursivas;
- Os “escritores” cujas obras foram/estão sendo analisadas pelos críticos genéticos tinham/têm um domínio dos recursos linguístico-discursivos da língua, acima da média, o que não os torna “excepcionais”, mas diferentes. A criança ainda está às voltas com a própria noção do que é um texto;
- A coerção normativa pode fazer-se menos presente no texto literário em função da busca dos melhores recursos expressivos, para gerar determinados efeitos discursivos e estéticos. Como as primeiras experiências da criança das camadas populares com a escrita se dão, via de regra, no espaço escolar, a atenção dada ao texto vai estar eivada

de coerções vinculadas à gramática normativa, em uma perspectiva tradicional de ensino de língua – ainda hegemônica no Brasil;

- A assunção de teorias psicanalíticas e textuais/discursivas e as pouquíssimas incursões do ponto de vista da perspectiva cognitiva caracterizam boa parte dos estudos sobre gênese do texto literário. Em termos da produção de escrita pela criança, os referenciais teóricos que têm dominado essa área de estudos são predominantemente cognitivistas, se tomarmos o termo em todas as acepções, subdivisões e desdobramentos; a temporalidade no processo de produção do texto literário é completamente diferente da “temporalidade” do texto escolar. Um trecho, uma página, um capítulo de um romance pode levar anos para ser redigido. Já o tempo de produção do texto escolar, nas séries iniciais do ensino fundamental, é marcado por minutos e, às vezes, até por espaço (quantidade de linhas!);
- Na sociedade grafocêntrica moderna, sobretudo contemporânea, nem sempre o **papel** é meramente um suporte. Em algumas produções ficcionais, por exemplo, o papel pode assumir o posto de protagonista – o mesmo diria Klee, em relação à pintura. Mas não só o papel assume um novo “papel”: o aspecto plástico é também considerado importante na ocupação dos espaços disponíveis ao escritor pela página. No que concerne à cena escolar, eivada de práticas pedagógicas tradicionais, o papel é tomado

sempre como suporte e nenhuma importância é dada aos problemas visuais/plásticos de sua “ocupação”;

- A natureza do texto literário indica que qualquer alteração de um elemento, realizada no percurso de produção textual, exerce um efeito sobre a estrutura do qual faz parte. Considera-se, nesse sentido, que o que se vai apresentando como modificações que constituem o percurso de produção é efeito de uma leitura. Nessa direção, pode-se tentar investigar os efeitos das leituras que são feitas ao longo deste trajeto no texto, dado como ainda não acabado pela criança, e já caracterizado na sua dimensão temporal como extremamente curto.

Tais “observações”, no entanto, não invalidam uma possível aproximação com esta área da Teoria da Literatura. Sem dúvida, foi na Crítica Genética que encontrei o aparato metodológico para enfrentar, decifrar, ler os rascunhos e os textos passados a limpo da criança; foi ainda na Crítica Genética que encontrei uma taxonomia para diferenciar os vários tipos de rasura (acréscimos, apagamentos, substituições e novos ordenamentos). Foi, também, na Crítica Genética que vi a possibilidade de tratar cada fragmento, rascunho, texto, não como uma fase de busca da perfeição encontrada no material passado a limpo da criança, mas como movimentos em direção a uma textualização e a uma constituição de subjetividade com marca autoral.

Enfim, foi na Crítica Genética que pude me armar com argumentos que apontam para o fato de que o enunciado (produto) contém pistas, indícios, vestígios de movimentos

marcados numa certa temporalidade (processo), obrigando certos linguistas contemporâneos a reverem algumas dicotomias, tais como: produto/processo e **transversal/longitudinal**, à luz da não consideração de produtos/enunciados em sua (su)posta face de transparência. Mas, há também linguistas que, se não trabalham com os pressupostos da Crítica Genética, ao menos mantêm com ela aproximações bastante interessantes no que se refere às tentativas de encontrar novas vias de investigação que ajudem a melhor entender as relações entre sujeito-texto. É o que se pode ver a seguir.

## 2.2 A Psicolinguística

A década de 1990 surge, no campo da investigação sobre Aquisição da Escrita, com preocupações, a cada ano, mais evidentes, acerca da produção de textos por crianças, sobretudo em espaço escolar. Essas investigações sobre o processo de construção da escrita, apesar das diferenças teóricas e metodológicas que apresentam, podem ser agrupadas da seguinte maneira:

- Pesquisas realizadas em uma perspectiva cognitivista piagetiana, dentre as quais podem ser incluídas as de Ferreira (1992, 1996), David (1992) e Zesinger (1995). Tais estudos davam continuidade a abordagens centradas no problema da formação da consciência metalinguística, especialmente ligada aos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da escrita e também da leitura. Algumas já buscavam propor uma taxonomia dos erros, em especial dos erros ortográficos (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 1990). São

representativos desta abordagem cognitivista os trabalhos investigativos de Tunmer, Pratt e Heriman (1984), Liberman e Shankweiler (1985), Fayol (1985), Gombert (1986), Bowey (1986), Fayol e Gombert (1987). No Brasil, o grupo mais representativo, no final dos anos 1990, encontrava-se no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, da Universidade Federal de Pernambuco<sup>10</sup>;

- Pesquisas fortemente ancoradas em uma perspectiva cognitiva (construtivistas ou socioconstrutivistas), dentre as quais incluem Jaffré e David (1993), Góes (1992, 1995) e Rojo (1989, 1991). Tais investigações consideravam o processo de construção da escrita como um produto de atividades mentais. A noção de sujeito é a da Psicologia : um sujeito que monitora aquilo que produz;
- Pesquisas desenvolvidas a partir das reflexões teóricas de Lemos, amparadas na Análise do Discurso, em sua vertente francesa e na releitura dos trabalhos de Saussure e de Jakobson, à luz das contribuições de Lacan, dentre as quais incluem Calil (1995 e seus trabalhos mais recentes). A concepção dominante é de sujeito “assujeitado”, “capturado” pela linguagem. Tal concepção está filiada à

---

<sup>10</sup> É bom lembrar que os primeiros estudos sobre a escrita que estavam indo além da construção da base alfabética – caso de Ferreiro e seguidores –, eram bastante voltados para a análise dos processos de metacognição e formação da consciência fonológica e sintática, especialmente na França, Suíça e Inglaterra, na Europa e nos EUA. No caso específico da França, para quem estiver interessado em conhecer quais os estudos psicolinguísticos que vinham sendo realizados, na década de 1980, sobre essas questões, recomendo a leitura do artigo de Jean-Emile Gombert, *Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche*. In **E.L.A.**, nº 62, 1986. Alguns destes estudos serviram de base às investigações sobre revisão, reformulação, modificação de elementos linguísticos e discursivos em processos de produção de textos por crianças numa perspectiva cognitivista.

concepção de sujeito da psicanálise e da análise do discurso (especialmente a desenvolvida por Pêcheux, a partir de Althusser);

- Estudos investigativos sobre Aquisição da Escrita realizados por Abaurre e equipe no interior do projeto integrado de pesquisa intitulado *A relevância dos dados singulares na aquisição da escrita*, em especial a partir do que Ginzburg considerou como “paradigma indiciário”. Embora em um primeiro momento, os estudos fizessem referência a um sujeito psicológico, a tentativa de sair de um quadro maniqueísta, resultou numa perspectiva de tomada do sujeito tanto em seus processos de “controle” sobre as operações que realizava no texto quanto dos efeitos que o texto produzia sobre ele. Assim, foi possível resgatar uma noção de sujeito em sua dupla constituição: pelo que escolhe fazer e pelo que é levado a escolher a fazer.

Após o esboço do quadro acima, falar em *avant-garde* na área dos estudos sobre Aquisição de Escrita, no Brasil, é fazer referência à trajetória percorrida notadamente por essas linhas de pesquisa. Mas, no caso deste ensaio, voltado para a teorização da produção de textos por crianças que fazem parte do sistema público de ensino, tendo como pano de fundo o que disseram os dados que constituíram um *corpus* de tese, recolhido no Nordeste, em situações de escrita espontânea, uma dessas linhas pareceu oferecer maior suporte teórico e metodológico à tentativa de compreender partes do trajeto da criança na direção do texto, sobretudo quando está em jogo a compreensão do lugar das rasuras como elementos

que podem indiciar os movimentos de um “processo” do qual temos apenas o “produto”. Refiro-me ao quarto bloco, razão pela qual os comentários às pesquisas de Abaurre e equipe serão mais detalhados.

Uma observação interessante a fazer diz respeito ao panorama dos estudos linguísticos realizados na França, a partir da década de 1980. No tocante à Psicolinguística, a abordagem mais em voga era a construtivista. Ao mesmo tempo, era nesse país e nessa época que a Análise do Discurso, a Crítica Genética e a Psicanálise começavam a espriar suas cartas programáticas, suas perspectivas teórico-metodológicas de abordagem do sujeito e da linguagem . As concepções de sujeito, texto e discurso parecem ser o fio que sutura algumas das vertentes destes campos com muita propriedade.

Especialmente no Brasil, essas áreas passaram a ter um enorme espaço no conjunto das investigações sobre a linguagem<sup>11</sup>. Uma primeira aproximação desses diferentes campos teóricos pode ser vislumbrada com a publicação de um número especial da revista *Etudes de Linguistique Appliquée* (**E.L.A.**, nº 68) sobre **reformulação discursiva**. Normand, analista do discurso na Universidade de Paris X, fez a apresentação do referido número de E.L.A. dedicado à reformulação, práticas, problemas e proposições. Em seu artigo de apresentação, apontava a diversidade de perspectivas teóricas adotadas pelos diversos articulistas ao mesmo tempo em que fazia referência

---

11 Possivelmente, teria ocorrido, a partir do final da década de 1970, um deslocamento das áreas de interesse da linguística norte-americana e inglesa por influência dos estudos estruturalistas em geral e da semiótica, com a chegada ao Brasil de numerosos professores com formação nas universidades francesas, em especial, na Universidade de Paris, muitos dos quais vindos de um longo período de exílio. Para esses intelectuais, o formalismo e pragmatismo presentes nas pesquisas norte-americanas não se coadunavam com um pensar filiado às ideologias de “esquerda”.

a uma preocupação que os aproximava a todos: **reconstruir um esquema comum de funcionamento discursivo** (Karminker; Gardin; Normand; Rony e Depondt). Reformulação, sem dúvida foi um termo-chave do número, e

*comme toute opération productrice de sens, la reformulation suppose une structure de communication, un échange qui n'est pas pure et simple répétition; ce schéma inclut toutes les formes de clivage de l'énonciateur lui-même telles qu'elles se manifestent dans les formules de rectification modalisantes, à l'oral (c'est -à -dire, ou plutôt, il me semble...) et dans les traces de rature et surcharge à l'écrit. [...] Il apparaît alors que l'opposition conscient/ inconscient n'est pas plus opératoire dans notre recherche que oral/écrit, et que la réflexivité qui nous intéresse n'est pas obligatoirement liée à l'intention de mieux dire. Ce ne peut être là en tout cas ce qui en définirait le principe. Bien que nous soyons d'accord avec C. Fuchs sur le caractère préconscient de la plupart de ces opérations, nous ne trouvons pas nécessaire de nous appuyer ici sur ce trait.*

*Consciente, inconsciente ou préconsciente, cette activité joue le même rôle structurant. Que cette structuration soit le fait d'un sujet ayant l'intention de communiquer et d'améliorer sa communication, ou qu'elle s'opère dans des tâtonnements qui lui échappent ou qu'il ne maîtrise que dans l'illusion, cette distinction dont nous reconnaissons l'importance dans une théorie de l'énonciation, n'est pas opératoire dans l'approche qui est ici la nôtre. ( E.L.A., 68 : 6-7 ).*

Ainda no âmbito dos estudos sobre reformulação, há que se mencionar o trabalho de Gaulmyn (1986), anterior a esse número de **E.L.A.**, pela influência que exerceu sobre as pesquisas acerca da gênese do texto infantil. Para a autora, todo ato enunciativo

pode ser considerado como uma reformulação: quando alguém formula um enunciado, vai ser sempre uma reformulação de um enunciado anterior, quer consciente, quer não. No entanto, em que pese a extensão da ideia de reformulação, Gaulmyn vai tentar restringir o sentido do termo. A reformulação não é a mesma coisa que eco, repetição, correção imediata. Para a autora, ela resulta de um trabalho do locutor sobre o texto: o locutor conserva e transforma uma fórmula – seja no domínio da forma, seja no do conteúdo – para torná-la mais apropriada. Nesse ponto, Gaulmyn assume uma posição diferente da que Fuchs (1982) havia assumido anteriormente. Reformular significa encadear dois enunciados que mantêm o mesmo tema discursivo, fazendo progredir o discurso. Não se trata de equivalência semântica entre dois enunciados, tais como a paráfrase, a ilustração, a glosa explicativa, a definição, o comentário explicativo ou avaliativo. Ainda segundo Gaulmyn, a paráfrase é monológica e a reformulação, dialógica. A paráfrase interrompe o discurso; a reformulação é um processo dinâmico, fator de progresso e índice de domínio da conduta discursiva. Em seu trabalho, há ainda uma espécie de taxonomia das reformulações agrupadas em auto e heterorreformulação, ambos os tipos apresentando a subdivisão entre imediata e tardia.

Comparando a citada edição de **E.L.A.** mais o artigo de Gaulmyn, ambos dedicados aos problemas da reformulação numa perspectiva enunciativo-discursiva, com números anteriores dedicados às operações metalinguísticas, como operações reflexivas sobre a linguagem oral e escrita, observa-se um avanço na direção de um tratamento menos comprometido com o sujeito psicológico das teorias cognitivas, em todas as suas formulações e derivações.

Talvez isso se dê porque os psicolinguistas estavam podendo acompanhar mais de perto as proposições da Análise do Discurso e da Linguística da Enunciação. Mesmo assim, a hegemonia dos estudos psicolinguísticos cognitivistas (construtivistas ou socioconstrutivistas) se fez presente nas abordagens da década de 1980 e início da de 1990, quanto ao estudo dos processos de elaboração de textos por crianças das séries iniciais.

Passando ao segundo grupo de pesquisas referidos no início desta seção – a dos estudos de base socioconstrutivista –, citam-se, no Brasil, as pesquisas de Rojo (1989, 1991) e Góes (1992, 1995), por exemplo.

Rojo (1989), numa perspectiva assumida como socioconstrutivista, utilizou-se de uma metodologia transversal para analisar a produção de textos, notadamente textos narrativos, produzidos por crianças de 2ª à 4ª série do ensino fundamental de uma escola particular, buscando descrever e explicar o conhecimento que as crianças possuíam sobre a estrutura da narrativa, bem como os elementos que as fizeram chegar até ela. Com esse quadro geral, Rojo praticamente abre caminho para as pesquisas que cuidam da relação entre narrador e autor. Seu trabalho encontra-se inserido em um espaço de investigação

voltado para o processo de desenvolvimento e construção social de uma representação consciente do discurso escrito pela criança, tanto no que se refere às condições de produção deste discurso, como no que se refere à sua estrutura. (ROJO, 1989, p. 9).

Seu trabalho está, sem dúvida, na galeria das pesquisas transformadas em referência para os psicolinguistas e educadores

que desejavam abordar a produção escrita inicial da criança, especialmente no que se refere à construção do discurso narrativo, no início dos anos 1990. Tomando a subtipologia narrativa de Perroni (1983)<sup>12</sup>, a autora vai afirmar que o subtipo narrativo (dentre os três propostos por Perroni: casos, relatos, estórias) mais dependente do letramento é o relativo à **estória**, incentivando sua construção progressiva na instituição escolar, na interação. Constitui papel do adulto (no caso institucional, trata-se do professor) não valorizar os outros dois subtipos narrativos: relatos e casos. Quanto à discussão da estrutura das narrativas, após apresentar os trabalhos de Labov & Waletzki de 1983 – onde as divisões propostas foram: introdução, complicação, ação, resolução, conclusão – e de 1976 – situação, complicação, resolução, avaliação e moral –, Rojo vai apresentar a divisão que propõe para seu trabalho investigativo sobre a produção de narrativas em contexto escolar: cenário, complicação, resolução e desfecho. Para efeito desse ensaio, não é interessante apresentar detalhes da discussão sobre os problemas ligados às estruturas narrativas. O que de fato vai nos interessar é que, do ponto de vista metodológico, a autora fez algumas escolhas:

- 1) O contexto escolar se deu em uma instituição privada que atende a uma clientela de classe média alta e alta, da cidade de São Paulo;
- 2) As crianças vinham de uma camada social com alto grau de letramento;

---

12 O trabalho de pesquisa doutoral realizado por Perroni é referente à descrição do desenvolvimento do discurso oral narrativo. Toma como pressuposto teórico-chave a ideia de que este discurso é construído, emerge, na interação da criança com o interlocutor adulto. Não há, de fato, uma preocupação com a questão das estruturas narrativas, tal como apresenta a investigação de Rojo aqui em exame.

- 3) Como parte dos recursos metodológicos, foram aplicadas as técnicas de protocolos de retrospectão e de verbalização (*think aloud*). Esta opção resultou no fato de que havia interesse por parte de Rojo em

distinguir processos cognitivos constitutivos do processo de produção de textos narrativos por crianças, seu grau de metacognição destes processos e, na medida do possível inferir sobre o funcionamento de memória determinante destes processos. (1989, p.115).

- 4) Ainda do ponto de vista metodológico, a pesquisa assumiu uma perspectiva transversal, por série de escolaridade, de coleta de dados, com sujeitos de 2ª à 4ª série do ensino fundamental;
- 5) Para efeito de análise e interpretação dos dados, a pesquisa leva em conta: (a) a relação entre quem produz o texto e o seu interlocutor real ou virtual; (b) a relação do autor/narrador com as personagens que adquirem existência em seus textos; e (c) os tipos de discurso encontrados.

Na verdade, os elementos da pesquisa de Rojo que aqui interessam mais de perto são os que dizem respeito a um conjunto de questões (treze ao todo) que fazem parte do **protocolo de retrospectão**. A autora subdividiu as perguntas em questões referentes ao **processo de produção do texto** e questões que investigam a **metacognição sobre a superestrutura narrativa**. O subconjunto que nos interessa é o que trata da produção do texto: indagações a propósito de processos “revisoriais”.

Segundo Rojo, as questões relativas à revisão objetivam investigá-la sob quatro aspectos:

(a) a existência de processos de revisão e, em caso positivo, se serão processos ‘on line’ ou posteriores à produção do texto; (b) as estratégias utilizadas pelo sujeito para a revisão, quando existentes; (c) o grau de aceitação da revisão, quando feita pelo professor; e (d) o grau de aceitação da leitura de colegas que ocupam o papel de leitor (1989, p. 303 ).

As conclusões às quais chegou a autora apontam que a maioria dos sujeitos de sua pesquisa fazem a revisão “on line”. Poucos realmente não fazem qualquer tipo de revisão, ficando esta tarefa sob a responsabilidade do professor. E poucos também deixam a revisão para o final do texto. No tocante às estratégias utilizadas pelos sujeitos, a autora relaciona cinco: “(a) perguntar ao professor; (b) falar para ouvir a palavra; (c) escrever para ver a palavra; (d) consultar o dicionário; e (e) usar diversas destas estratégias de maneira combinada e na medida das possibilidades” (1989, p. 304).

Não é preciso entrar em mais detalhes para perceber que aquilo que está em jogo nas questões relativas à revisão são problemas relacionadas à ortografia da língua. Trata-se de um conjunto de questões relativas ao aspecto tradicional do ensino institucionalizado da língua. Por exemplo, em nenhum momento, houve um encaminhamento para a área dos problemas de estilística, adequação discursiva ou outros. Nesse sentido, o estudo de Rojo (1989) se mostra coerente com a visão dominante, tanto na Psicolinguística quanto na Linguística Aplicada, quando consideram a revisão apenas em sua relação com os aspectos da gramática normativa da língua.

Por essa via prescritiva e com uma concepção de sujeito subjacente à ideia de representação consciente, o que a autora apresentou não me pareceu suficiente para esclarecer alguns aspectos relativos aos embates sujeito-texto no momento da textualização, tal como se vê, por exemplo, nos trabalhos de Abaurre e equipe. Então, apesar da excelência do trabalho efetivado por Rojo, fui buscar amparo teórico e metodológico com o grupo do IELA/UNICAMP, do qual Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson faziam parte.

Com relação aos trabalhos de Góes, especialmente o publicado em 1995, ao tratar da produção de textos em situação escolar, seu objetivo foi o de estudar as situações de planejamento e produção de textos de alunos de 2ª à 4ª série do ensino fundamental em escolas públicas. Tal pesquisa tentava ainda investigar de que modo a criança era capaz de tomar o **seu dizer** de forma saliente, ou seja, enquanto **objeto de análise**, no processo de textualização. Seu aparato teórico encontrava-se radicado na obra de Vygotsky, sobretudo quando este tematizava as ações reflexivas – ações tomadas como objeto de atenção do sujeito. A metodologia empregada a fez focalizar um chamado “momento prévio” – consubstanciado pela elaboração de um “texto-plano” – e a de um “momento posterior”, caracterizado pela análise. Segundo ela, a opção pelo prévio e pelo posterior se justificou pela dificuldade em abordar o processo propriamente dito de produção do texto. Seus resultados indicaram que:

as abordagens infantis [...] mostram que, fora de uma operação partilhada com o adulto, a criança revela um baixo nível de reflexividade frente à escrita: no planejamento e na análise da organização temática, ela diz diretamente o

texto ao invés de dizer sobre o texto. Todavia, dependendo da mediação do adulto, com questionamentos e oferecimento de modelos e pistas, configuram-se modos de operação menos rudimentares e avanços na direção da tomada de uma postura de distanciamento do próprio texto (1995, p. 83).

Em trabalho realizado em 1992, Smolka e Góes, ao se referirem ao empobrecimento da noção de interação professor *versus* aluno *versus* texto, na instituição escola, já afirmavam a relação entre o sistema pedagógico e a ausência observada de revisão espontânea do texto nas séries iniciais, por parte das crianças. Além disso, afirmavam que os dados da sua pesquisa mostravam que, quando a revisão espontânea existia, limitava-se a alterações de aspectos de superfície da escrita, tais como ortografia e flexão; não faziam parte desses processos revisionais os aspectos de base: incompletudes de enunciado e ambiguidade referencial. Na base dessa afirmação, encontrava-se a perspectiva socioconstrutivista de controle e monitoração que o sujeito experencia do texto que produz.

Em uma vertente do terceiro conjunto de pesquisas sobre produção de textos por crianças em situação escolar, há os estudos centrados na noção de autor/autoria. Tais investigações estão sendo geralmente realizadas dentro dos preceitos teóricos da Análise do Discurso e da Psicanálise. No domínio da Psicolinguística, no Brasil, a reflexão sobre autoria não pode ser realizada sem cruzar esses campos teóricos com os trabalhos pioneiros de Lemos sobre aquisição da linguagem em suas relações constitutivas com processos metafóricos e metonímicos. Esses mecanismos desencadeiam significações que não estão na base de uma consciência e controle

do sujeito. Desse modo, a questão do sujeito parece “resolvida”. Tais estudos, quando voltados para a área da Aquisição da Escrita, tentam reverter o quadro de lacunas e equívocos da perspectiva ferreiriana e, para isso, colocam-se em posições mais próximas às atitudes de alguns críticos genéticos. Para eles, o texto não é considerado fora da sua relação com o sujeito, que não é um ser uno, controlador da própria linguagem, consciente dos processos linguísticos experienciados. Ao contrário, esses críticos genéticos, que adotam uma perspectiva psicanalítica, tratam o sujeito como clivado, cindido, tateante, **produtor de** e **produzido por** sentidos que circulam pela e na linguagem. Desse modo, a noção de sujeito com a qual trabalham é a do sujeito psicanalítico. Com eles, sem dúvida, tem-se uma outra maneira de ler os “mistérios” contidos nas escritas infantis.

Mesmo não trabalhando com noções relacionadas às hipóteses levantadas pela criança sobre a escrita, a partir da análise dos índices deixados nos textos, a pesquisa de Calil (1995) nos vai fornecer alguns elementos interessantes para a construção de uma nova taxonomia das rasuras. Concentra especificamente sua atenção na questão da autoria, e, nessa direção, o trabalho com as rasuras se constitui em um dos espaços possíveis para pensar a relação da criança com seu texto. Mais precisamente, suas investigações objetivam refletir sobre o lugar do autor no processo de aquisição da escrita, dentro de uma perspectiva não subjetiva do sujeito. O autor rechaça a ideia de que a relação criança/escrita possa ser descrita e interpretada a partir de categorias da língua já constituídas e toma o processo de produção de textos escritos sob duas direções: (a) do sujeito para o texto; (b) do texto para o sujeito.

Para a pesquisa, foram selecionadas duas crianças, com aproximadamente 6 anos, acompanhadas desde o último ano da pré-escola até o final da 1ª série do ensino fundamental, em situações escolares de produção conjunta de texto. Segundo o autor, apenas dois critérios de escolha mostraram-se fundamentais:

- a) Crianças que estivessem minimamente compreendido o sistema de base alfabética;
- b) Crianças que não se inibissem diante de uma câmera de vídeo, tivessem boa relação pessoal e falassem alto. (1995, p. 35).

A escola à qual pertenciam as crianças atendia a uma clientela oriunda da classe média alta e alta da cidade de São Paulo<sup>13</sup>. Ademais, pelo menos um dos pais de cada criança tinha uma relação direta com o mundo da linguagem em seus aspectos artísticos e fazia uso **das** e refletia sobre **as** possibilidades de jogos de efeito linguístico sobre os interlocutores em geral. Embora lhe tivesse sido observado, Calil não levou em conta a profundidade das implicações do universo sócio-econômico-cultural nas interações linguístico-discursivas das crianças ao **“inventarem” conjuntamente uma estória**.

Propondo-se a trabalhar, pois, a questão da autoria, o autor apresentou três lugares para atingir seus objetivos:

---

13 É interessante observar que alguns docentes das séries iniciais dessa escola falavam fluentemente mais de uma língua; alguns já haviam passado pela experiência de morar por mais de seis meses em cidades de grande movimentação econômica e cultural, tanto na Europa quanto nos EUA. Além disso, frequentavam *vernissages*, salas de cinema que projetavam filmes *cult*, e estavam permanentemente em processos de capacitação proporcionados tanto pela escola quanto pelas instituições culturais de ensino e/ou de pesquisa do estado de São Paulo. Com esse perfil, não se pode fazer qualquer tipo de comparação com docentes das escolas públicas do nordeste.

o primeiro deles é justamente o efeito de unidade que pode ser produzido através de um processo de titulação e de nomeação dos personagens. [...] A rasura também se mostrou como um lugar bastante produtivo para se discutir as relações que se fazem presente nesse processo de autoria.[...] Por fim, tomando a reflexão de Lemos sobre os processos metafóricos e metonímicos que fundam o funcionamento da linguagem, procurou-se relacioná-los com a noção de unidade/coerência e, sobretudo, com as articulações entre tais processos e os efeitos de sentido produzidos. (95:12).

Do ponto de vista teórico, o autor se baseou na Análise do Discurso, em sua vertente francesa (cf. Foucault, Pêcheux, Orlandi); nas pesquisas na área da Crítica Genética (Willemart, Bellemin-Noël, Rey-Debove e Fuchs) e nas proposições teóricas recentes de Lemos, a partir de releituras de Saussure, Jakobson e Lacan. Como seu principal objetivo estava na questão da constituição da autoria, Calil não focalizou na pesquisa problemas relativos aos aspectos gráficos, materiais, da produção de um texto, no que tange às considerações que podem ser feitas sobre rasura. Para ele, a consideração desses elementos **gráficos** só podia ser tomada no aspecto de “transparência” de um processo. Sua questão, portanto, não foi dirigida, especificamente, para o entendimento de índices gráficos (num certo sentido, plásticos) que levassem a uma tentativa de reconstrução de alguns elementos imbricados na produção textual, no âmbito da opacidade da linguagem .

Além disso, esteve presente sempre nos seus comentários metodológicos uma certa filiação à antiga dicotomia produto/processo em suas relações com a metodologia de obtenção de dados

dicotomicamente postas também entre transversal/longitudinal, com óbvia opção pelos segundos termos da dicotomia (a saber: processo *versus* longitudinal). Ou seja, não lhe pareceu possível, naquele momento (anos 1990), existir um outro olhar que pudesse captar o movimento do sujeito na direção do texto e vice-versa, a partir da observação de alguns “produtos” lingüísticos, a não ser em seus aspectos constitutivamente “transparentes”.

Talvez tenha sido a adoção desse quadro acima traçado que o fez ler a literatura sobre o tema desta forma: os estudos em geral se debruçam sobre a rasura como “algo transparente, evidente” (CALIL, 1995. p. 97). Neste ponto, seria pertinente indagar: será que, de fato, a literatura tem tratado a rasura como transparente e, apenas a partir de Willemart (em 1993), tenha sido possível tomá-la numa direção que aponte para um entendimento mais interessante da autoria? Acredito que os estudos efetuados pela Crítica Genética desde o final dos anos 1960 – e que não se restringem apenas a Rey-Debove (1887) ou Fuchs (1987)<sup>14</sup> – e por Abaurre et al. (1995) deixam claro que não há “transparência” dos elementos da linguagem. Sem dúvida, os “produtos lingüísticos escritos” apresentam uma base material gráfica. E se o desejar, o investigador pode formular hipóteses para determinados aspectos da escrita, não apreensíveis de forma direta, mas recuperáveis, em parte, pelos

---

14 Em artigo intitulado *Variations énonciatives: aspects de la genèse du style de L'Étranger*, Adam afirma, a partir das ideias de Bakhtin, que o texto se configura no espaço onde gramática e estilo são amalgamados. O artigo argumenta a favor de uma não oposição entre sistema lingüístico (universal) e produção lingüística (individual). Em uma abordagem ancorada na Linguística do Texto e tornando salientes aspectos da construção do **L'Étranger** relativos às marcações temporais, Adam, ao falar em gênese, supera essa visão teleológica das mudanças ocorridas ao longo do processo de escritura, que poderiam conduzir a uma idéia de busca do optimal na chamada versão “definitiva” da obra.

indícios que o texto apresenta a partir da sua constituição gráfica (plástica também, em certo sentido). Para Abaurre, Mayrink-Sabinson, Fiad e Geraldi, há no produto um processo possível de ser parcialmente visualizado. O problema é que essa “visibilidade [...] não é um ‘dado’ acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação” (1995, p. 21). Fica claro, portanto, a não equação entre visibilidade e transparência.

Esses aspectos, por exemplo, receberam, na tese que defendi na UDSP em 1999, um outro tratamento, razão pela qual, inclusive, optei por apresentar, utilizando um *scanner*, as imagens dos textos produzidos pelas crianças. Quanto ao desinteresse dos linguistas sobre o estudo das rasuras em manuscritos apontado por Calil, em 1995, vale lembrar aqui que, até na Teoria da Literatura, a área da Crítica Genética ainda não foi suficientemente difundida. Aponta como uma das explicações possíveis para tal fenômeno o fato de se tratar de uma área que “nasceu” nos fins dos anos 1960 – recentíssima, portanto, tendo em vista a antiguidade dos estudos literários de natureza teórica.

Já no que se refere à ideia de que a rasura, para os linguistas que dela se ocupam (Calil está apontando a pesquisa de Rey-Debove<sup>15</sup>), está ligada à ideia de correção, de busca de um texto “que caminha do errado para o certo, do menos adequado para o mais adequado, do pior para o melhor” (1995, p. 100). Lembro

---

15 Rey-Debove (87) não trabalha especificamente sobre escritas iniciais, razão pela qual faz distinção entre duas formas de correção: uma paralinguística (uso de setas, asteriscos, rabiscos, chaves) e outra linguística propriamente dita. Essa segunda forma estaria ainda subdividida em marcas dirigidas ao leitor e marcas dirigidas ao próprio autor. Nas escritas iniciais, nenhuma das duas formas se mostra presente.

não se poder descartar o movimento da criança em busca da sua inserção no trabalho sócio-histórico de estabelecimento de convenções que regem a escrita. Além disso, a língua possui forças criadoras próprias, mas que se submetem também à convenção dos grafismos, da ortografia etc. Essas forças em tensão são capazes de “impor”, sócio-historicamente, às crianças mais sensíveis o “sentimento” da arte como algo que se encontra impregnado pelas prescrições das convenções linguísticas. Não existe, ao que parece, um sentido “moral” na busca pela “correção”, tal como o autor interpreta as palavras de Rey-Debove (1987).

Enfim, para encerrar os comentários sobre o trabalho de Calil, uma vez que ele depois continuou a empreender pesquisas no campo revendo alguns postulados teóricos contidos em sua tese de doutorado (1995), direi que para este autor o como a criança se constitui autor, estabelecendo redes de relações que a façam re-significar os próprios enunciados, de modo a sair de uma posição de “interpretada” para uma posição de “interpretante” de si e do outro, é seu *focus operandi* analítico original. Tal pesquisa é interessante, porque abriu novas perspectivas teórico-metodológicas para a área dos estudos sobre Aquisição da Escrita e permitiu compreender fenômenos extremamente ricos de construção conjunta de linguagem. Um outro aspecto merecedor de destaque é a subdivisão que apresenta das rasuras: como marca de **reprodução** e como **ruptura**. Para ele

discursivamente, elas parecem indicar dois movimentos diferentes. 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. [...] De outro lado, a rasura funcionaria como vestígios deixados pela equívocidade, ou seja, como a marca do imprevisível. (1995, p. 107).

Esses fenômenos linguageiros, por vezes, assombram<sup>16</sup> ou, como diriam os seguidores de Lemos, causam perplexidade. E é nesse clima de surpresa que se pode entender as maravilhosas construções linguísticas de algumas crianças, tais como os poemas precocemente escritos pelo poeta francês Arthur Rimbaud. O quadro teórico que permitiu a Calil observar os mecanismos construtivos dos textos das crianças constitui a sua grande contribuição à pesquisa sobre aquisição de escrita, além de brindar os leitores com dados que, nas rodas não acadêmicas costumam ser tratados como “pérolas” (objetos raros porque singulares e também sofisticados em sua plasticidade).

Na linha ainda dos trabalhos de *avant-garde*, relatei as pesquisas sobre a emergência do episódico, do residual, do singular, em processos de textualização, realizadas por Abaurre e equipe e já referidas anteriormente<sup>17</sup>. Em Abaurre, o caráter exploratório dos dados aponta para uma gama bastante rica e variada de questões que cuidam da relação do sujeito com a linguagem, a partir da consideração das singularidades dos dados cambiantes em Aquisição

---

16 O assombro, segundo Platão, é uma emoção genuinamente filosófica. E esse assombro, a meu ver, diz respeito ao que é do mundo da cultura e inclui, obviamente, as bases materiais sob as quais se assenta. Daí a razão dos “meus” espantos em face do grafismo das crianças, ou seja, perante os sistemas multissemióticos amalgamados que seus textos revelam. Isso me leva a pensar para além do que no texto toma a forma de marca, indício, pista, e , por essa razão, não pode ser entendido em sua face de “transparência”.

17 Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson fizeram parte de um projeto integrado de pesquisa, desenvolvido no IEL/UNICAMP, nos anos 1990, com financiamento do CNPq, intitulado «A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita».

da Linguagem, em geral, e em Aquisição da Escrita, em particular. A consideração do que escapa, na produção de textos, às regularidades tão buscadas pelos preceitos epistemológicos e metodológicos da chamada ciência moderna, torna-se epicentro de suas reflexões metodológicas. Interessa de modo particular a Abaurre “[...] flagrar o instante em que a criança demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem” (1992, p. 15). Para ela, um conceito que se mostra produtivo é o conceito de saliência: um determinado aspecto da linguagem que se torna alvo de reflexão por parte da criança .

As análises operadas por ela e Mayrink-Sabinson, por exemplo, estão bastante centradas nas contribuições da Psicolinguística, de base socioconstrutivista<sup>18</sup>, mas não de modo exclusivo. Ao lado dessa perspectiva teórica, tem-se o paradigma indiciário tal como formulado por Ginzburg.

Com o projeto integrado de pesquisa, foi possível à equipe formada por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson organizar um banco de dados bastante amplo, formado por dados: (a) naturalisticamente coletados tanto de crianças, quanto de adolescentes e adultos; (b) de alunos das séries do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, tanto do setor público quanto do setor privado; (c) oriundos de rascunhos, primeiras “versões” de textos reescritos e de textos “definitivos”; (d) por gravações realizadas em vídeo; e (e) obtidos transversalmente tanto quanto por dados longitudinais.

Nos textos que fazem parte do banco de dados sobre aquisição da escrita, as modificações mais comumente encontradas nos

---

<sup>18</sup> Refiro-me às recentes abordagens da aquisição da linguagem operadas por Lemos (1992) a partir das contribuições do Estruturalismo (Saussure e Jakobson) e da Psicanálise (Lacan).

textos das crianças em séries iniciais dizem respeito à convenção ortográfica, o que reflete, a meu ver, não um problema de postura do professor, mas o discurso da instituição escola, sobretudo da escola tradicional. Esses resultados também foram obtidos nas pesquisas de Góes, no Brasil; e de Fabre, na França, e não foram refutados pelas análises a que procedi no *corpus* tese sobre gênese textual a que me referi no início deste trabalho.

Outro dado interessante foi a recusa dessa equipe de uma hipótese geral que propusesse um caminho natural do oral para o escrito, como se pode observar no texto da Figura 3. Nesse sentido, as autoras também recusam o fato de que a passagem de uma estrutura de escrita para uma de oral seja devido a um retorno a estágios anteriores, fato explicável pela formulação do *u-shaped behavior*, de Karmiloff-Smith (1986).

A equipe do IEL/UNICAMP que pesquisou o estatuto teórico dos dados singulares também colocou como questão a necessidade de interrogar qual o estatuto teórico a ser atribuído ao interlocutor – fisicamente presente ou representado – que está a mediar a relação do sujeito com a linguagem. Nessa direção, a contribuição específica de Mayrink-Sabinson (ABAURRE et al., 1995, p. 37-49 e 117-151) sobre o papel do outro não esconde as suas filiações a Vygotsky, Franchi e Bakhtin. Para a autora,

[...] a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um OUTRO [...] O processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais quanto na escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução

entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria. [...] Desse movimento, por natureza não-linear, são parte integrante as hesitações, as reelaborações, as generalizações, as variações e mesmo idiossincrasias que, no nosso ver, podem ser tomados como indícios, no sentido ginzburguiano, dos movimentos dos sujeitos em constituição. (1995, p. 41-42).

O que de fato constitui essa opção teórico-metodológica pela descrição e interpretação de indícios? A resposta pode ser vislumbrada a partir do próprio Ginzburg. Em seu artigo “Sinais – raízes de um paradigma indiciário” (1991), Ginzburg inicia suas considerações, dizendo ser sua intenção mostrar como discretamente começou a ser desenhado, no fim do século XIX, um modelo epistemológico que poderia fazer com que os pesquisadores encontrassem uma terceira via para a discussão racionalismo *versus* irracionalismo. Tal modelo epistemológico, chamado por ele de paradigma indiciário<sup>19</sup>, foi encetando a sua construção a partir, especialmente, de três acontecimentos:

- 1º) A publicação de uma série de artigos escritos, sob diferentes pseudônimos, pelo italiano Giovani Morelli. O tema em foco era a utilização de um novo método de estudos que poderia devolver os quadros a seus verdadeiros autores. Tratava-se de uma tarefa das mais importantes, pois havia telas que não haviam sido assinadas, outras estavam

---

19 O termo paradigma esta aqui sendo empregado tal como proposto por T.S. Kuhn.

repintadas ou mal conservadas, além de falsificações. Para Morelli, era necessário tratar dos “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1991, p. 144). Esse método caiu em descrédito por ser considerado positivista. Para Ginzburg, no entanto, a razão maior, talvez, deva ser creditada à segurança e à arrogância com as quais Morelli o propunha, além de uma dedicação mais voltada a questões de natureza filológica e não estética – como seria próprio aos historiadores e críticos de arte;

2º) A relação que esse “novo” método mantinha com os métodos do personagem Sherlock Holmes, de Conan Doyle. Há, assim, uma aproximação entre o *modus operandi* do historiador/crítico de arte e o *modus operandi* do detetive. Ambos perseguem os detalhes secundários, ambos estão às voltas com o que escapa, com as particularidades que parecem a princípio insignificantes, e isso não parece evidente;

3º) O ensaio “O Moisés de Michelangelo” (1914), escrito por Freud, aponta para o interesse que os trabalhos de um russo chamado Ivan Lermolielf (um dos pseudônimos de Morelli) nele despertaram. Chegou mesmo a dizer que o método que Lermolielf empregara na análise das obras de arte estava “estritamente aparentado à técnica da psicanálise médica” (apud GINZBURG, 1991, p.147). Na avaliação de Ginzburg (1991, p.149), a relação de Freud com Morelli vai além do que pareceu estar encerrado

nesse artigo. Para ele, Freud dá a Morelli um especial relevo na história da psicanálise. Afinal, “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”, era bastante inovadora e instigante.

Ainda segundo Ginzburg, para Morelli esses dados marginais “eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, que lhe escapam sem que ele se dê conta” (1991, p. 150). Esse método lança mão de pistas, entendidas como sintomas, para Freud; como indícios, para Holmes; e como signos para Morelli. Não por acaso, Morelli, Freud e Doyle (criador de Holmes) eram médicos e, a partir da chamada semiologia médica, faziam nascer, no final do século XIX, um método de pesquisa ancorado na semiótica.

Em seguida, Ginzburg começa a remontar ao passado mais longínquo da nossa espécie para mostrar de que modo o homem esteve impregnado pelo espírito “decifrador”. Se o paradigma indiciário se desenha no final do século XIX, Ginzburg o relaciona aos nossos ancestrais das cavernas, aos caçadores que souberam desmontar a transparência da realidade. Opondo-se a uma tradição sedimentada no paradigma galileano – onde o que é do plano do indivíduo não é digno de análise e os métodos estão baseados na quantificação e repetibilidade dos fenômenos – as disciplinas indiciárias (Medicina, Filologia, Crítica Genética) vão buscar espaço para as questões vinculadas à ordem do que não se repete e, por isso, fogem aos parâmetros de quantificação.

Na terceira parte do artigo, Ginzburg apontou a necessidade de problematizar o que está na ordem das pegadas, astros, cinzas de cinzeiro, de um lado; e escritas, pinturas e discursos, do outro. Na raiz da diferença, a dicotomia natureza *versus* cultura<sup>20</sup>. O artigo se encerra sem que o leitor possa vislumbrar como de fato operar no interior deste “novo” paradigma.

Abaurre et al. adotando esse paradigma proposto dizem que

o trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a ‘singularidade que revela’, uma vez que, em sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de ‘rigor metodológico’, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados em procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação. (1995 , p. 6).

Os procedimentos abduativos referidos acima foram interessantemente tematizados por Peirce (1977), ao falar sobre os três tipos de interpretantes do signo e ao mostrar que o exercício da atividade relacional do interpretante encontrava-se imbricada ao conceito e à natureza do raciocínio. Para ele,

---

20 O problema a que se refere Ginzburg é tratado com particular engenho por Cassirer, ao fazer a distinção entre elementos da natureza e elementos da cultura. O ponto de vista genético – diz ele – é sempre um ponto de vista genérico. Os indivíduos – acrescenta – não podem entrar dentro do marco dessas considerações; nada sabemos deles; nada precisamos tampouco saber. Isso no que diz respeito à natureza. Quanto à cultura, tudo é diferente “*Lo que los individuos sienten, quieren, piensan, no queda encerrado dentro de ellos mismos; se objetiva, se plasma en su obra. Y estas obras del lenguaje, de la poesía, de las artes plásticas, de la religión, se convierten en otros tantos testimonios incorporados al recuerdo y a la memoria de la humanidad*” (1972 p. 189). Nada, nesse âmbito, pode ser tratado, portanto, na base das relações entre efeitos e causas primeiras.

o raciocínio divide-se em três tipos: Dedução, Indução e Abdução. [...] Abdução é o processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma idéia nova, pois a indução nada faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as conseqüências necessárias de uma hipótese pura.

[...]

A dedução prova que algo **deve ser**; a Indução mostra que alguma coisa é **realmente** operativa; a Abdução simplesmente sugere que alguma coisa **pode ser**. (1977, p. 215 e 220).

Nesse sentido, um paradigma científico interessante pode ser fruto de uma ciência que se mostra revolucionária, porque provoca suas mudanças não pela dedução (com uma rigorosa e exaustiva explicitação de conteúdos dados), nem pela indução (construída na base da repetitividade, redundância do conhecimento), mas por procedimentos abduativos que constituem um modo diferente de ver e enfrentar a realidade e que, por isso, são inovadores e inventivos. Pesquisando um pouco mais sobre abdução, vejamos o que nos diz, a esse respeito, Chauí (1994):

[...] além da **dedução** e da **indução**, a razão discursiva ou raciocínio também se realiza numa terceira modalidade de inferência, **abdução**.

A abdução é uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos. O exemplo mais simples [...] para explicar o que seja abdução são os contos policiais, o modo como

os detetives vão coletando indícios e sinais e formando uma teoria para o caso que investigam. [...] a abdução é a forma que a razão possui quando inicia o estudo de um novo campo científico que ainda não havia sido abordado. Ela se aproxima da intuição do artista e da adivinhação do detetive, que, antes de iniciarem seus trabalhos, só contam com alguns sinais que indicam pistas a seguir. Os historiadores costumam usar a abdução.

De modo geral, diz-se que a **indução** e a **abdução** são procedimentos racionais que empregamos para a **aquisição** de conhecimentos, enquanto a **dedução** é o procedimento racional que empregamos para **verificar** ou **comprovar** a verdade de um conhecimento já adquirido. (Apud ABAURRE et al., 1995, p.83-84).

E é nessa direção, e não em outra, que se pode, de fato, compreender o alcance de procedimentos investigativos sedimentados na observação de **índices**, aqui não mais entendidos como referentes apenas ao domínio da natureza (cf. relação indiciária entre fumaça e fogo – clássico exemplo na literatura sobre linguagem).

Há, portanto, na assunção do **paradigma indiciário**, uma libertação da ideia que liga o índice às relações de causa e efeito. Tal tratamento se pode vislumbrar, por exemplo, nas excelentes análises operadas, sobre o texto infantil, por Abaurre e equipe. Contudo, mesmo em se tratando de estudos com caráter exploratório, faltou a essas pesquisas uma maior ancoragem nas investigações da Crítica Genética – problema resolvido em pesquisas posteriores a 1995 e nas realizadas por seguidores da equipe (alunos de IC, mestrandos e doutorandos).

No caso de estudos sobre produção de textos realizados, no âmbito do cruzamento entre Psicolinguística e Linguística Aplicada, por Fabre (1986, 1987, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991, 1992), os parâmetros notadamente metodológicos advindos da Crítica Genética estão mais explicitados.

Vejamos, portanto, a seguir, o que a Linguística Aplicada vem fazendo no campo dos estudos, em especial no que se refere à observação de fenômenos de reescrita, refacção, reelaboração ou ainda de revisão, sobre produção de texto em situação escolar.

### **2.3 A Linguística Aplicada ao ensino de língua materna**

Vimos que, no domínio da Psicolinguística, em particular, a maioria das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, sobre gênese do texto, encontrava-se filiada ao cognitivismo (piagetiano ou vygotskiano). Ao se buscar uma aproximação com os trabalhos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada, geralmente feitos a partir da coleta de dados junto a alunos de séries não iniciais do ensino, o panorama acima esboçado não sofre uma mudança, tal como *a priori* se poderia supor.

Os estudos nesse âmbito (por vezes apresentados como processos operativos no domínio da Psicolinguística Aplicada) baseavam-se, também, em sua maioria, em postulados cognitivistas. O fator diferencial apresentou-se na eleição da Linguística Textual como área básica para suporte teórico do ponto de vista de uma abordagem estrita da linguagem. É o caso de Spoelders

e Yde (1985, 1991), Yde e Spoelders (1990), Adam (1987, 1993), Cameron et al. (1995) e Dahlet (1994). Em todas essas pesquisas, os recortes construtivistas também se mostraram evidentes, mas deram também espaço a uma perspectiva de investigação da escrita a partir de preceitos da Linguística da Enunciação e, também, da Linguística Textual contemporânea. Em Fiad (1991, 1993, 1994, 1997), acrescento ainda a utilização do *paradigma indiciário*, de Ginzburg. Em linhas gerais, tais investigações foram realizadas no âmbito do universo de pré-adolescentes, adolescentes e adultos, e focalizavam os chamados processos revisionais de redação ou de refacção de textos, oriundos de tipologias diversificadas. Embora sem uma perspectiva aquisicionista, tais estudos são de interesse para nós uma vez que apresentam indicações de práticas pedagógicas interessantes no tratamento da textualização.

Yde e Spoelders (1987, 1991) vão tratar de um determinado problema da produção de texto (não ligado especificamente apenas à sua trajetória de elaboração), ao focalizar um dos aspectos a ela concernentes: os por eles chamados de “comportamentos de revisão”. Para os autores, a tradição de pesquisa sobre redação de textos, mesmo mudando de um paradigma centrado no produto para um paradigma de análise de processo, possibilitou não pensar neste processo como se dando numa sucessão linear de etapas no tempo:

- a) Uma etapa de pré-escrita ou de planejamento e de esboço de esquemas gerais;
- b) Uma etapa de redação propriamente dita;

- c) Uma etapa caracterizada por todos os comportamentos que se sucedem à finalização da redação (nesta etapa entrariam os processos revisionais).

Para eles, a ênfase em um paradigma investigativo debruçado sobre o processo permitiu ver que,

enquanto revisam, os escritores acrescentam, retiram, reescrevem ou reorganizam elementos em seus textos porque eles os avaliaram como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los. Como um dos subprocessos, a revisão é considerada capaz de interromper o processo da escrita em qualquer ponto, o que implica que ela pode ser encaixada em outros subprodutos. (1991, p.47).

Nessa direção, tratando da revisão no interior de quadros hierárquicos e não lineares – como era tradicional na literatura sobre o tema –, os autores acreditam fornecer um tratamento interessante à questão da revisão. Os dados com os quais trabalharam apontam que “a maioria dos bons escritores” (aqui interrogo sob que conceito eles são classificados: moral, estético, social?) “revisa mais extensivamente do que os maus escritores” (1991, p.48). Ainda segundo os autores, os “bons” escritores realizam revisões mais globais do que locais (isto é, fragmentos inteiros são acrescentados, retirados ou substituídos; às vezes, trocam-se posições: o que está no fim passa a ser o início). Já os “maus” escritores revisam seus textos em busca da palavra mais adequada, da ortografia da língua etc.

Para Yde e Spoelders, os principiantes na arte da escrita em geral utilizam um único rascunho, porque lhes faltam as chamadas habilidades de revisão. Para eles, na base desse comportamento está

a ideia de que a escrita é transcrição do pensamento o qual ocorre de modo linear. Como solução pedagógica para esse problema de concepção de escrita, sugerem que, em vez de se enfatizar a revisão do rascunho, deveria enfatizar-se justamente a construção de esquemas que funcionem como um pré-texto. Dada a ideia de que a escrita não opera nenhum tipo de efeito sobre o sujeito, tal recomendação pedagógica só pode ser por mim refutada. Há, portanto, em tal recomendação uma contradição: os chamados escritores experientes não produzem textos interessantes sempre a partir de um esquema prévio ao momento redacional. Essa concepção de relação entre sujeito e linguagem está, a meu ver, equivocada, porque não resgata as tensões do sujeito na direção do texto e seu movimento inverso: do texto que se volta para o sujeito, além de não tematizar em absoluto a questão do duplo papel “escritor/leitor” que o sujeito assume na escritura.

Outro problema evidente nesse tipo de pesquisa relaciona-se ao fato de que toda mudança no processo de elaboração de um texto é tratada como **processo revisional**. Os estudos realizados no âmbito da Crítica Genética e os de Calil, Abaurre e Mayrink-Sabinson – já comentados neste ensaio – apontam uma direção diferente.

Vejamos, agora, a pesquisa realizada por Dahlet (1994). Para esse pesquisador, quando se pede a um escritor que elabore um texto, deve-se levar em conta a ideia que ele tem dessa atividade. Ao buscar algumas respostas a questões relativas às representações do funcionamento da escrita (“O que, para você, é escrever?” e “Quais são, para você, os critérios de uma escrita bem sucedida?”), Dahlet trabalhou com um grupo de 108 alunos de graduação da

Universidade de São Paulo. Os resultados apontavam que os alunos assentavam, essencialmente, suas ideias sobre escrever e escrita bem sucedida na base de uma concepção de linguagem que a toma como expressão/reflexo do pensamento. Para Dahlet, ao falar da escrita de um ponto de vista operatório, e seguindo a tradição dos estudos propostos por Fayol, Gombert, Hayes e Flower, há um modelo que concebe o processo de redação como sendo o resultado de um conjunto de operações. E,

*si on parle d'opérations, c'est d'une part parce que l'écriture se produit et s'organise suivant des combinaisons déterminées et régulières (du moins assez régulières pour être schématisées) , et d'autre part parce que ces combinaisons agissent sur les représentations des lecteurs, c'est-à-dire interviennent sur les croyances en vue de les transformer.*  
(1994, p. 267).

Parte, também, de uma divisão – já encontrada em Yde e Spoelders (1991 ) – de que tais operações são localizáveis em três níveis que definem etapas de um processo de redação:

- A **planificação**, etapa pré-verbal em que o escritor seleciona um tema, atribui um objetivo a seu projeto de escrita, especula sobre o que o leitor está esperando do texto, deixando claras as possibilidades de mudança do esquema esboçado em função de ajustes ao público visado e aos objetivos do texto, por exemplo;
- A **textualização**, etapa de estruturação linguística do programa precedente (do momento pré-verbal, ou seja, da planificação);

- A **revisão**, etapa subdividida em duas operações: a de retorno crítico e a de adequação final do escrito. Para Dahlet, trata-se de uma etapa de busca de anomalias, incorreções; momento também de avaliar a presença de ambiguidades, e incompreensão para o outro, das escolhas operadas. Ainda para Dahlet, esta etapa revisional pode acontecer ao longo do processo de elaboração do texto. Diante das novas pesquisas sobre o tema, essa afirmação parece tão evidente, que não necessitaria ser mencionada.

Sua perspectiva avançou, no entanto, em relação a outras pesquisas que tratam dos três níveis de operação (planificação, textualização e revisão), porque não propõe nem independência, nem ordem cronológica entre elas. Contudo, deixou como questão o problema das mudanças ocorrentes no processo de elaboração de um texto e não ligadas à ideia de revisão ou de correção; enfim, Dahlet não tematiza as possibilidades de transformações sucessivas, porque passa um texto em elaboração, sem as vincular a um sujeito que opera de modo consciente sobre elas. Fica clara, portanto, a filiação do seu trabalho investigativo às correntes cognitivistas, em especial àquelas que tratam de operações epilinguísticas, tal como tratadas por Culioli.

Uma perspectiva que se vai mostrar diferente parece ser a assumida por Fiad (1991, 1993, 1994, 1997) ao construir suas observações sobre os episódios de reescrita de textos na direção da discussão sobre estilo, sujeito e linguagem. Na consecução dessa trajetória, a autora não hesitou em inovar as perspectivas vigentes em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas ao assumir o paradigma

indiciário, tal como proposto por Ginzburg. E, ao dialogar com a Teoria da Literatura, especialmente com a Crítica Genética, assumiu, pioneiramente, no Brasil, as possibilidades de resgatar um diálogo profícuo entre linguistas, em geral, e psicolinguistas, em particular, com a literatura. Tal encaminhamento teórico-metodológico pareceu-me importante quando se deseja analisar o problema da elaboração de textos, no que concerne à trajetória efetivada, não em busca de regularidades e sistematicidades, hipóteses gerais e universais, mas justamente pela face oposta: a do episódico, a do singular; além, é claro, de instaurar a possibilidade de se hipotetizar um processo a partir de marcas por ele deixadas em um determinado produto lingüístico.

Inicialmente (em 1991), sua perspectiva metodológica apresentava uma especificidade:

- a) As reformulações ou reescritas eram realizadas a partir de um texto já dado como “definitivo” por alunos da graduação em Letras da UNICAMP;
- b) As reformulações aconteciam a pedido de um interlocutor (professor, colega ou monitor). Nesse cruzamento surgiam as diferentes versões ou variantes. Ainda na fase inicial e seguindo a taxonomia das modificações utilizadas por Fabre (1986, 1987), Fiad apresenta os resultados da pesquisa na base da descrição dessas operações (supressão, adição, permuta e substituição) e as aponta também como operações de reflexão sobre a linguagem que o sujeito faz ao (re)elaborar um texto.

Em seguida (1993), a questão que move Fiad na direção das (re) escritas de textos começou a ser a relação do estilo com a aquisição da escrita. Sua produção em pesquisa, nessa fase, se traduziu pelas perguntas que interrogam os espaços vazios por meio dos quais um objeto de análise é construído. Eis alguns dos mistérios a rondar o universo de Fiad:

- a) **Quando é possível** falar em estilo nas chamadas escritas iniciais?
- b) Que papel a escola assume na constituição do estilo de quem escreve?
- c) **É possível** se falar em estilo escolar(izado)?

Dando continuidade às suas investigações, Fiad (1994) realiza uma pesquisa cuja interrogação básica é sobre o que os estudantes mudam em seus textos quando os reescrevem em contexto escolar. Os sujeitos que participaram da pesquisa, segundo sua definição, eram aqueles que já dominavam os recursos básicos de construção de um texto. Do ponto de vista metodológico, ainda, em alguns casos, as reescritas não se deram por interferência do “olhar” do professor; em outros, apenas na passagem da 3ª para a 4ª versão, é que houve a leitura de um interlocutor – no caso, o professor de língua portuguesa. Trata-se de um estudo exploratório que fez surgir, de forma mais explícita, a preocupação da autora com a emergência do estilo e com a relação que o estilo mantém com o sujeito e com a linguagem.

Já se situando no quadro do paradigma indiciário e concordando com as considerações de Bakhtin sobre estilo, Fiad (1997) enfocou de que modo o estilo se relaciona com o enunciado e com os

gêneros do discurso. Para ela, “por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do individual nos enunciados” (1997, p. 157). Nas discussões efetuadas no interior do projeto integrado de pesquisa sobre o estatuto teórico do singular em aquisição da escrita, tinha já sido observado que havia indícios da emergência do estilo, mesmo em se tratando das escritas iniciais. No caso específico da investigação em tela, Fiad afirma, a partir das comparações de diferentes momentos de escrita de um texto em cotejo com diferentes textos de um mesmo autor, que a construção do estilo possibilita falar em construção do autor. No recorte do *corpus*, o tipo de texto escolhido foi o narrativo – fato que justifica a recorrência da autora ao trabalho de Labov e Waletzky (1967) sobre os critérios para identificação das unidades narrativas. Mas, também como em trabalhos investigativos comentados anteriormente – em outras seções e também nesta, sobre Linguística Aplicada – , tal pesquisa em busca da singularidade produziu um movimento em que a situa levando em conta o que está na ordem consciente do sujeito/escritor.

Por fim, chega-se ao conjunto das pesquisas de Fabre (1986, 1987, 1988 a, 1988 b, 1990, 1991, 1992, 1995) que procurou dar conta especificamente do problema da gênese do texto da criança em situação escolar, a partir de parâmetros teórico-metodológicos situados na Psicolinguística, na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, na Linguística da Enunciação e do Texto e, *en passant*, na Crítica Genética. No ocidente, em geral, e na França, em particular, ela é considerada uma das mais especializadas pesquisadoras em gênese do texto infantil. A leitura de seus artigos, que relatam os

resultados da pesquisa realizada nesse âmbito, e não se esgotam nos que aqui foram citados, é obrigatória para quem se aventura a desvendar/decifrar os mistérios da escrita inicial da criança em espaço escolar. Na sua produção acadêmica, o leitor encontra uma descrição mais rigorosa das quatro metaoperações utilizadas nos processos de reescrita – adição, apagamento, substituição e permuta. Suas investigações, contudo, estão eivadas de generalizações advindas de um certo tratamento quantitativo sobre os dados recolhidos.

Na base dos estudos de Fabre, que tocam tangencialmente a Crítica Genética, reside a noção de texto idealizado, similar ao do adulto, de cuja distância entre eles se constitui o “erro”. Pode-se acrescentar, ainda, que o sujeito por ela assumido teoricamente é o sujeito psicológico, aquele que monitora e controla de modo consciente os processos linguísticos que experencia e, sempre que algo escapa a considerações sobre regularidades, é nomeado como idiossincrático, portanto, não passível de tratamento científico. Vale ressaltar que, embora não trate desses fenômenos, Fabre aponta a importância que eles apresentam na discussão sobre crianças e suas escritas iniciais.

As pesquisas realizadas por Fabre tiveram, de início, o suporte do Laboratório de Aquisição e Patologia da Linguagem, na Universidade de Paris V. Sem dúvida alguma, trata-se do mais detalhado conjunto de pesquisas sobre a gênese do texto infantil. Dedicada ao tema desde 1982 (refiro-me à publicação do artigo *Dans la poubelle de la classe: subjectivité et jeux de langage*), Fabre vem oferecendo minuciosas descrições dos rascunhos infantis, a partir de cada uma das quatro operações envolvidas nas mudanças textuais

quer *on line*, quer após a elaboração de um fragmento ou de um texto: **supressão, permuta, adição e substituição**.

Em *Des variantes, des brouillons au cours préparatoire* (C.P) – artigo que iniciou a divulgação de sua trajetória no universo das pesquisas genéticas sobre o texto infantil – Fabre analisa 100 textos de crianças do curso preparatório (equivalente, no sistema educacional brasileiro, à primeira série do ensino fundamental). Tais investigações apresentaram, como uma tentativa de estabelecer um inventário de critérios de descrição e análise, os seguintes elementos:

- a) A distribuição espacial das rasuras;
- b) A relação com as categorias gramaticais;
- c) As operações lingüísticas implicadas nas variantes.

Para ela, a maior parte das pesquisas psicolinguísticas toma as atividades metalingüísticas em suas relações com a reflexibilidade, através do discurso e, também, da **verbalização**. Para a autora, esse procedimento não pode ser aplicado indistintamente à modalidade oral e à modalidade escrita da linguagem. Numa comunicação oral, diz ela, as repetições, questionamentos, paráfrases podem constituir retomadas explícitas que ajustam o discurso. Não se dá do mesmo modo na escrita, uma vez que as retomadas se fazem a partir de traços não lingüísticos ou paralingüísticos: setas, ziguezagues, parênteses etc. Sua questão basilar é: que estatuto dar a essas modificações?

Prossegue o artigo dizendo que as variantes nos rascunhos marcam um caminho de interrogações e ajustamentos: um trabalho de reflexão do sujeito sobre a escrita – enquanto código – e sobre o discurso. Toma, também, como pressuposto, que as modificações

não levam a uma melhoria. O *corpus* da pesquisa em tela foi formado a partir de dois critérios:

- a) O número de rasuras por página;
- b) O número de sinais de pontuação. Nesse sentido, o segundo critério não era típico da classe enfocada (Cours Prépatoire), pois a pontuação esteve representada excessivamente.

Os resultados obtidos variaram de acordo como que se segue.

1) **O lugar das rasuras em relação à página considerada por seu lado esquerdo e direito:** elas apareceram regularmente ou no começo, ou no fim da linha. Entre as modificações encontradas, estão as seguintes:

- A substituição pelo mesmo elemento, tanto inicial quanto final: “*nuit/nuit*”. Que poderá significar? Um escrúpulo linguístico? Uma escolha discursiva? Uma motricidade mal assegurada? Para ela não é possível responder;
- Um tipo que ocorre no final da linha, interpretado como posicional: “*uno*” / e “*dema*” (no fim da linha) modificado para “*une*” e “*demain*”, no início da linha seguinte. Nestes casos, Fabre interpreta a modificação como se, para a criança, o fim da linha se apresentasse como um problema de uma segmentação inaceitável. Ainda segundo ela, tais modificações pareceram pouco suscetíveis de marcar uma reflexão sobre a língua ou sobre o discurso. Fabre opta por considerá-las

correspondentes preferencialmente à má gestão do espaço gráfico;

- Um tipo que parece indicar um movimento na direção da otimização lexical ou evitar uma dificuldade ortográfica no âmbito da parte da sílaba que não foi escrita: “*tuni*” (tunique) / “*robe*”. Para a autora,

*ce type de rature peut donc être considéré comme métalinguistique, au sens où il correspond à une investigation **secondé** des formes de la langue, par essais, rejets, puis nouveaux essais. Néanmoins, dans tous cas, la réduction du format des lettres, leurs contorsions, la position initiale ou finale de ligne, ne permettent jamais d'exclure que ces ratures se soient aussi provoquées par la non-maîtrise de l'espace où placer l'inscription. (1986, p. 60).*

2) **O lugar das rasuras na página considerada por seus limites que vão de cima para baixo:** as rasuras aparecem com mais frequência nas duas primeiras linhas e tendem a rarear nas duas últimas linhas do texto:

- Em um pequeno número (8/100), não há nenhum traço, nenhum risco, nenhuma rasura. Que significado tem esse achado? O escritor está satisfeito com o que escreveu? A especificidade do código escrito é pouco percebida? O escritor encontra-se insatisfeito, mas não pode dar contornos a essa insatisfação? Fabre diz que, independente dos motivos, a conduta das crianças parece ser de abstenção; nada está a indiciar uma possível reflexão sobre a língua;

- Presença de rasuras nas duas primeiras linhas. Conforme a autora, raros são os borrões sem riscos na primeira ou na segunda linha. Em parte, pode-se justificar esse achado, segundo Fabre, porque é justo no início que se marcam as principais balizas para o desenvolvimento da escrita, sendo, então, natural que ela se apresente com traços de hesitação. Dificilmente o título aparece logo no “primeiro jato”. Além do mais, as primeiras palavras indiciam as escolhas enunciativas operadas pela criança (descrição ou narração/subjetividade ou não/ etc.). Mas, os nomes próprios (15/100) é que sofrem, mais frequentemente, modificação. Para a autora, as rasuras nas duas primeiras linhas testemunham um trabalho de estruturação textual, escolha de um tema, de uma situação enunciativa;
  - Rareamento das rasuras nas últimas linhas. Segundo esta pesquisa, há uma enorme diferença entre a quantidade de rasuras nas duas primeiras linhas e nas últimas. Em 54 /100, não há qualquer modificação na última linha. Para Fabre, a conduta de “dupla locução” (leitura/escrita), que acarreta distância, julgamento e modificação no curso mesmo da escrita, não se mantém até o fim.
- 3) **A repartição categorial das rasuras**, que apontou ser a maior parte referente ao sintagma det + N, verbos e relatores (preposição, conjunção, pronome). No caso das preposições, mais do que uma “escolha”, é a ortografia que

parece estar em jogo na maioria dos casos, segundo Fabre. Há, ainda, variação por indeterminação entre preposição e conjunção (“*pour*” / “*quand*”).

A supressão de lexemas, ou de sintagmas, pareceu corresponder a dois tipos de conduta: uma dificuldade sintática ou ortográfica foi encontrada e não tratada; ou temas e desenvolvimentos novos, vislumbrados, foram abandonados. A substituição, ao contrário, pareceu ocorrer diante de uma insatisfação ou dificuldade para modificar o escrito. As permutas foram raras e não diziam respeito a grandes segmentos, sintagmas ou proposições, como em classes posteriores. Essa pesquisa concluiu, ainda, que as operações de supressão e substituição ocorreram mais freqüentes que as de permuta e adição. E, por fim, dada a variedade de rasuras que encontrou, Fabre afirma que tal fenômeno parece indicar que nem toda rasura é potencialmente metalingüística, mas, sem dúvida, aponta para a heterogeneidade do conjunto de atividades epi e metalingüísticas, atividades sob o controle e monitoração do sujeito.

Em outro artigo importante para os estudos da gênese textual – “Aspects de la production du texte dans les brouillons d’*écoliers*” – Fabre analisou rasuras em 450 borrões do Cours Elémentaire<sup>1</sup> (C.E.1) até o Cours Moyen 2 (C.M.2). Essas classes agregavam crianças dos 7 aos 11 anos.

A rasura, segundo Fabre, indicou o lugar onde a criança “quis” dizer que seu texto não era transparente, nem satisfatório aos seus olhos. Os borrões testemunharam atividades metalingüísticas da gênese textual, porque indicaram, de forma indicial, o percurso das possibilidades sucessivamente rejeitadas. No mesmo artigo, a

autora analisou, mais de perto, o fenômeno da substituição, definida como uma operação pela qual um elemento linguístico é apagado enquanto um outro é adicionado para substituir o primeiro, de modo que um e outro funcionem como equivalentes em um determinado contexto. Acrescentou, ainda, que a substituição intervém no discurso, pois uma equivalência nem sempre faz correspondências termo a termo, com a conservação de uma mesma categoria gramatical (exemplos: *qui sauve un chat/sauveur de chat – deux mois plus tard/un jour*). A sua ressalva diz respeito ao problema da conservação, ou não, da classe gramatical, ou, ainda, distribucional e semântica. O mérito vai residir na ideia de Fabre de que a linguagem tem em si a possibilidade de criação sobre ela mesma:

*en définitive, la reformulation, lexicale ou phrastique, (soit: 'redire du déjà dit autrement') qui motive les substitutions et les commutations, illustre à la fois la propriété qu'a le langage de proliférer sur lui-même, le fonctionnement métalinguistique dans les brouillons, et la construction progressive de la signification à travers les comparaisons et les essais dont l'écrit est l'objet.* (grifos da autora, p. 53).

Em seguida, Fabre analisou: (a) o discurso indireto (que apresenta uma gama bastante ampla de variantes de todos os tipos, à medida que se constrói dentro de uma estrutura de substituição); e (b) o tempo e aspecto, com o presente tomado como referência para a ancoragem enunciativa. Nesse tópico, as substituições foram divididas em substituições que não comportavam o presente e substituições entre o presente e os tempos do passado, marcando a emergência (ou o apagamento) do sujeito na situação enunciativa.

Eis algumas conclusões às quais chegou a pesquisadora aqui, “grosso modo”, resumidas:

- a) Quanto mais a criança tenta reescrever, mais ela tem chances de tocar em diferentes níveis linguísticos. Mas isso não autoriza o pesquisador a fazer uma ligação entre quantidade e qualidade das variantes;
- b) O aspecto idiossincrático das condutas de textualização merece, segundo ela, ser assinalado: uns utilizam mais a supressão, outros, a adição; uns modificam mais no início da escrita, outros, fazem cópia; uns localizam as variantes nas fronteiras do texto, outros, nos três primeiros quartos; uns parecem preocupados com a tematização, outros trabalham sobre todos os elementos do enunciado.

Esse segundo ponto conclusivo merece críticas de nossa parte uma vez que Fabre apenas aponta a existência de aspectos singulares, mas não os torna objeto de tematização específica. Desse modo, o estatuto dos dados singulares, na construção de uma teoria da aquisição da escrita, não encontra lugar nas suas investigações, pois seu tratamento descritivo-quantitativo busca as regularidades no processo de elaboração de um texto por escreventes iniciantes.

Um outro exemplo do *modus operandi* de Fabre pode ser visto na pesquisa (1988a) específica sobre pontuação, em textos elaborados por alunos do Cours Préparatoire (C. P.), com o objetivo de estabelecer um quadro distribucional das primeiras tentativas infantis de marcar o ritmo e a entonação textuais. Parte do princípio de que a pontuação excede o aspecto sintático ou prosódico (considerados no sentido clássico do termo), indo tocar

diretamente o funcionamento semântico, enunciativo, discursivo e até mesmo polifônico, seguindo Anis (1989). As principais conclusões desse estudo foram:

- a) Em geral, a pontuação no Cours Préparatoire é zero (quer dizer, inexistente);
- b) Há várias marcas, à esquerda da página, que não fazem parte do repertório de convenções ortográficas. São todas elas, no entanto, tentativas de segmentar a escrita em unidades discretas. Segundo Fabre, tais tentativas parecem indicar que:

*les écoliers manipulent déjà l'une des contradictions majeures de l'écriture: constituer des unités autonomes, Qui cependant ne soient pas indépendentes; pratiquer un découpage du texte, Qui cependant n'en annule pas la globalité spatiale et temporelle.*  
(1988, p. 62, grifo da autora).

- c) O ponto final aparece em quase todos os textos. Ele, além de textual, é um marcador enunciativo, significando que a emissão se fecha. Acrescenta, ainda, que, se o texto é assinado, o ponto final tanto pode aparecer à esquerda quanto à direita do nome;
- d) Essa pontuação inicial tanto pode estar marcada por um só topograma (ponto, ponto de exclamação, aspas, dois-pontos), quanto por dois, três, ou até mais de quatro.

Para Fabre, tais indícios falam de uma pontuação que não vem tardiamente, pois se faz presente – longe da forma canônica, é claro – desde os primeiros escritos. Nessas realizações iniciais, a função sintagmática, polifônica e textual se interpenetram, de modo a

apontar que as intervenções pedagógicas não devem ficar restritas ao interior das bordas da frase. Parece existir também uma relação entre quantidade e qualidade. Uma pontuação é globalizante; já duas ou três pontuações marcam mais diferenças, se bem que “longe da forma canônica” estabelecida pelas regras normativas de uma língua – no caso específico de Fabre, da língua francesa.

Para a autora, os topogramas da escrita inicial parecem marcar tanto uma abordagem global do texto quanto uma manipulação tateante de determinadas ancoragens enunciativas. Como se pode observar, suas tentativas interpretativas vão ao encontro de uma abordagem cognitivista do tipo curva em U (KARMILLOFF-SMITH, 1986), além de estarem marcadas pela comparação do idiossincrático com o modelo adulto/canônico, o que me parece bastante delicado, especialmente se se comparar sua orientação teórico-metodológica com as de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, no interior do projeto integrado de pesquisa “A relevância teórica dos dados singulares em aquisição da escrita”.

Ainda buscando entender a trajetória investigativa de Fabre, farei referência a mais uma das suas pesquisas, justamente aquela que vai dimensionar a relação do professor de língua materna com as questões da gênese textual. Trata-se do artigo intitulado “*L’usage didactique des brouillons – une pratique de diversification à construire*”. Nele, Fabre afirma que uma política de diversificação do ensino da escrita deve tomar como importantes o respeito ao sujeito-escritor e ao material específico da observação – os borrões. Ela justifica sua restrição à forma como a instituição escolar lida com as rasuras, dizendo que elas – as rasuras – são os questionamentos linguísticos próprios de um aprendiz em um certo momento e também marcas

objetivas – mesmo que lacunares – da gênese de um texto, cuja compreensão bem pode auxiliar o professor a melhorar a sua prática docente. Sua análise não pretende explicar tudo sobre a gênese, mas interrogar os traços manifestos, específicos de um processo criador sobre o qual se sabe muito pouco.

Uma primeira resposta que fornece para a indagação “o que é uma rasura?” pode ser a de que é sempre a prática linguística do “mesmo” e do “outro”, a tentativa, por pequenos toques ou grandes fragmentos, da diferença e da comparação. Além disso, tem-se como resultados, subjacentes, a paráfrase enquanto um motor especial da escritura. Se foi buscar amparo teórico-metodológico na Crítica Genética, como parece, a partir da bibliografia que apresenta como consultada, Fabre não demonstra com essas afirmações ter compreendido o que leu sobre o estatuto e o funcionamento das rasuras no processo de elaboração de um texto. Não importa a idade, o grau de escolarização e a inscrição dos sujeitos às práticas discursivas em seu entorno.

A grande contribuição de Fabre, com essa temática, pode ser circunscrita a uma atitude pedagógica: chamar a atenção daqueles dedicados à docência para o potencial didático dos rascunhos, de um lado; e, de outro, apresentar uma taxonomia descritiva, a mais exhaustiva até hoje, sobre os tipos de rasura que os textos iniciais da criança apresentam. Nessa direção, o professor, a partir de seus estudos, deve procurar ser capaz de saber ler os rascunhos das crianças ou mesmos seus textos, considerados por elas mesmas como “definitivos”, mas que apresentam indícios de modificação no trajeto de sua feitura. Na análise de um borrão, algumas atitudes linguísticas, segundo Fabre, são necessárias:

- a) Parar de seguir somente a linearidade linguística;
- b) Fazer uma leitura dupla: de uma parte, tentando constituir o fio da mensagem; de outro, tentando interpretar as rasuras que emaranham momentaneamente esse fio.

Mas, o que observar? O que reter como pertinente? Como interpretar a variante em termos desenvolvimentais e tentar esclarecer através delas a dinâmica da escritura própria a um escritor particular?

Como se pode observar, os trabalhos investigativos de Fabre oscilam entre a inclusão tanto no domínio da Psicolinguística quanto no campo da Linguística Aplicada e ajudam a argumentar em favor das relações complementares e interativas entre essas duas áreas do conhecimento. Contudo, por serem essencialmente descritivos e operarem com uma noção de um sujeito pleno, não ajudam a compreender, de fato, o estatuto das rasuras como pistas importantes na tentativa de elucidação das relações entre o sujeito e a linguagem. Além dessas questões, suas investigações tomam sempre como parâmetro os mecanismos conscientes que constituem a metacognição e, mesmo quando ela afirma o contrário, trabalham com a ideia de otimização do texto, com base no modelo textual do adulto.

Enfim, na sociedade informática, para usar uma expressão de Adam Schaff (1990)<sup>21</sup>, não é possível ter acesso a tudo o que

---

21 Para ele, a sociedade informática é uma sociedade em que “todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subsequentes [...] Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que possuem e os que não possuem as informações adequadas” (p.49).

foi escrito sobre um tema. Também não pretendo esgotá-lo. As indicações bibliográficas, contidas ao longo da exposição e dos comentários, são pistas mais do que importantes e necessárias para que o leitor continue a tentar entender os mistérios dos textos da criança os quais parecem muitas vezes dizer: “decifra-me ou te devoro”!

Como apresentamos as possibilidades teóricas de abordagem da gênese do texto, e dos processos de reescrita, utilizando diversos termos ou expressões que parecem por vezes sinônimas, e dado o caráter didático deste livro, apresento um glossário o qual, se sintético nas considerações, ao menos pode ser elucidador aos iniciantes no tema em tela. Vejamos os termos na seção a seguir.

### **3. Glossário de termos recorrentes em trabalhos sobre gênese textual e reescrita**

Lembramos ao leitor que cada termo se constitui em uma área de investigação em Linguística ou em Literatura e recobre complexos fenômenos linguageiros os quais podem e devem ser abordados através da pesquisa a uma literatura especializada. Alguns desses títulos estão relacionados na bibliografia ao final da obra.

#### **3.1 Alfabetização/Aquisição da Linguagem/ Letramento**

A grande diversidade de termos usados para marcar a referência ao momento inicial da relação da criança (ou adulto) com o mundo da escrita aponta uma enorme gama de distinções teóricas e metodológicas. O uso de termos como “alfabetização”, “aquisição da escrita”, “letramento” parece, portanto, indiciar as filiações do pesquisador a uma determinada concepção de linguagem e de sujeito.

Usam, hoje, **alfabetização** as correntes investigativas sedimentadas nos postulados comportamentalistas, assim como as correntes de pensamento pelos que vêem o momento inicial como um período de estabelecimento de correspondências, “grosso modo”, entre letras e sons ou entre grafemas e fonemas, nas atividades centradas no uso do alfabeto.

No senso comum, evidenciando as ideias comportamentalistas, o termo vai indicar uma localização temporo-espacial: uma classe especial, no sistema escolar, que tematiza essencialmente o processo de ligação entre representação sonora *versus* representação gráfica, no mais das vezes entendida não exatamente como “representação”, mas como “transcrição” da modalidade oral na modalidade escrita da linguagem, com uma certa ênfase dada ao papel alfabetizador e dos recursos didáticos disponíveis (entre os quais, talvez, o mais célebre seja a “cartilha”).

Com o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a entrada do homem no mundo das letras, as quais contaram com a participação da Linguística e suas áreas interdisciplinares, da Psicologia, da Sociologia e da Literatura, por exemplo, houve a tentativa de ampliar o domínio desse processo, estendendo-o às séries iniciais do ensino fundamental. Isto é, alfabetização diz respeito à formação do leitor e do escritor e, nesse sentido, não pode ser entendida como um processo que se esgota em uma série ou duas, dentro de um espaço institucional escolar, por não possibilitar ao aprendiz um domínio mais vasto dos usos e funções da escrita. Posteriormente, houve a tentativa de esvaziá-lo mais ainda, ao se afirmar que “alfabetização” é para toda vida, uma vez que sempre se está aprendendo novas formas de ler e de escrever.

Já a expressão **aquisição da escrita** parece ter filiação assegurada no seio da chamada Psicolinguística de base inatista ou chomskiana, uma vez que os pesquisadores que a adotam fazem uso também da expressão aquisição da linguagem com implicações sobre as bases inatas nas quais ela se encontra assentada. Sobre esse

tema, é necessário acrescentar que a ideia de aquisição pode também fazer supor um sujeito que se situa fora da linguagem. Eis porque se usa a aquisição. Mas não esquecemos um certo funcionamento semântico dessa palavra: somente adquirimos um objeto que está fora de nós, pronto, já constituído. Estudos de vanguarda, nesta área, porém, parecem refutar tal conclusão reducionista quando tomam o sujeito como constituído, impregnado pela linguagem, ao mesmo tempo em que a transforma e a reconstrói, em um processo social e histórico, qualquer que seja a modalidade em jogo: língua oral ou língua escrita.

No tocante ao termo **letramento**, pode-se dizer que a sua significação tem sido bastante variada. Quem apresenta uma interessante argumentação em favor de se entender letramento como resultado de um processo sócio-histórico é Tfouni (1994). Logo no início de seu artigo, a autora expõe as diversas maneiras de se compreender letramento numa perspectiva a-histórica. Para ela, a origem dos mal entendidos sobre o que seja letramento se origina no uso do termo *literacy*, o qual recobre, em inglês, uma gama bastante extensa de definições e significados. Em geral, as três acepções propostas a-históricas (individualista-restrita, tecnológica e cognitivista) parecem dever tributo a um recobrimento entre letramento e alfabetização e letramento e escolarização, ensino formal. A opção feita aqui foi adotar “aquisição da escrita”, uma vez que parece ser a expressão que melhor dar conta das correntes teóricas com as quais me identifico ao longo deste trabalho investigativo.

## 3.2 Borrão/Rascunho

Trata-se de um termo que faz referência a um texto considerado por quem o escreveu como não definitivo. Em geral, quando manuscrito, pode apresentar uma aparência bastante emaranhada. A primeira impressão de quem tenta ler um borrão/rascunho escrito por um outro geralmente é de confusão, emaranhado intricado, vertigem, evidente espalhamento gráfico de fragmentos de textos, desordem, caos. Na Crítica Genética, é comum dizer-se que suas propriedades básicas são: não-finitude e indeterminação. Para Lebrave (1983, p. 11),

*toutefois, s'il est facile de décrire négativement les brouillons par ce qu'ils ne sont pas, il est beaucoup plus difficile de définir leur véritable spécificité, bien que celle-ci soit partout présent dans la pratique des 'manuscriptologues', en particulier par les déformations qu'elle induit dans la méthodology qu'ils ont empruntée a leur discipline d'origine (vcritique littéraire, histoire des idées, psychanalyse, linguistique, pour ne citer que les principales).*

A palavra borrão carrega em si a ideia de algo borrado, sujo, tomada sempre negativamente. Do ponto de vista semântico, não parece investida de aspectos que contenham uma certa carga de positividade, como presentes nas ideias de escrita provisória, de um primeiro gesto em direção ao texto, de escrita inacabada. Daí a opção pelo uso de rascunho, razão pela qual este será o termo aqui utilizado para definir o que são esses tipos de manuscritos (é bom lembrar que há rascunhos também datilografados e digitados – esses últimos, por características inerentes ao instrumento, ao suporte,

materializam, em geral<sup>1</sup>, um texto linear, limpo, sem rasuras, setas, ziguezagues).

Para Bellemin-Noël (**Manuscrita** 4: 131), o rascunho literário apresenta um valor testemunhal mais que testamental já que aponta o labor e a trajetória que vai da imperfeição à perfeição. Para ele, esse valor testemunhal é complexo na medida em que

os rascunhos, mais próximos da humana fraqueza, mesmo quando se trata de uma façanha tida como sobrehumana, fazem sentir a presença de um trabalhador às voltas com o que resiste, lutando para elevar-se acima de si mesmo e de nós, alguém que, apesar de tudo, vive em nossa escala e partilha nossa condição, um semelhante, um irmão: antes um artesão que um artista. Esse homem exemplar mas da nossa raça conheceu um áspero sofrimento e as vacilações, os transe da realização, os fracassos recompensados, a tarefa levada a bom termo, a preocupação com a qualidade da obra, a alegria e o orgulho inquieto do ponto final. Os rascunhos desvendam os mecanismos da produção (em sentido dinâmico), da elaboração de um produto acabado [...] os rascunhos nos informam sobre o significado de um texto aos olhos do escritor e, mais amplamente, sobre o que significava para ele a atividade de escrever.

É interessante observar que os críticos genéticos fazem uma distinção entre manuscritos e rascunhos. Para eles, manuscrito é o material escrito que os autores conservaram por alguma razão. Já os rascunhos são considerados como documentos a serem usados na redação de uma obra. Tais documentos são dados a conhecer por

---

1 Os modernos editores de textos oferecem a quem escreve as possibilidades de introdução de comentários e lembretes, bem como marcas de revisão que são facilmente ocultáveis na impressão final.

historiadores da literatura que os apresentam no intuito de mostrar um processo de reconstituição (tanto formal quanto conteudístico) da história pregressa de uma certa obra literária.

No espaço escolar tradicional, o rascunho é algo da ordem não do provisório, mas do sujo. Nesse sentido, em contexto escolar, seria mais apropriado utilizar o termo borrão. Considerado como sujeira (o labor do aluno é algo a ser escondido para dar vazão à ideia de “dom” ou de “inteligência”), o destino dos rascunhos é a lixeira. Aliás essa ideia está presente no senso comum. Quando estava em Paris, entre março de 1995 e outubro de 1996, na Universidade de Nanterre, um matemático norte-americano indagou-me, de modo sarcástico, se, de fato, o governo brasileiro me havia concedido uma bolsa para estudar “aquilo que se joga no lixo”. Essa observação, aparentemente engraçada, revela que o discurso pedagógico que engendra a relação entre rascunho/borrão com sujeira, algo a ser destruído, vestígios de um trabalho que não enobrece aquele que o realiza, não é uma exclusividade brasileira.

### **3.3 Escritor/*Scriptor*/Escriba/Escrevente**

Os conceitos de escriba e de escrevente, do ponto de vista histórico, apontam uma equivalência entre os dois termos: ambos vêm do latim (escriba/*scriba* e escrevente/*scribente*) e, desde a Idade Média, se referem ao profissional que copia manuscritos. No caso específico de escriba, o termo remete, ainda, ao oficial das antigas chancelarias. Para os judeus, escriba é o mesmo que doutor da lei. Contemporaneamente, esse termo também é compreendido, em linguagem popular, como sinônimo de escrevinhador (escritor que

escreve sobre coisas banais, sem nenhum valor, ou de rabiscador, borrador). Já escrevente assume uma relação de sinonímia com escriturário. Vem daqui a expressão “escrevente juramentado” para marcar a designação do auxiliar do serventuário de justiça.

No final dos anos 1980, no Brasil, o termo escriba passou a ser utilizado pelos profissionais que lidavam com a aquisição da linguagem escrita em contexto escolar, para fazer referência à atitude que o professor-alfabetizador deveria ter para com a produção de linguagem das crianças. Se estas ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética, o professor assumia um lugar de escriba ou escrevente para conduzir a criança ao aprendizado dos usos e valores reais da escrita. Dentro dessa linha, cheguei até a participar de um projeto, desenvolvido na grande São Paulo, pela Secretaria de Estado da Educação. Esse projeto intitulado *Antecipação da Escolaridade* foi coordenado pelas Professoras Sarita Moisés, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e Susana Maia, do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, da PUCSP, no ano de 1986. Na capacitação de professores, a ideia que se tinha do papel do professor, nesse momento marcadamente inicial de aquisição da escrita, era justamente de escriba, substituindo os famosos exercícios de prontidão para a alfabetização por práticas reais de leitura e de escrita, tais como as que de fato se operam na sociedade. Entre as práticas estavam: leitura de livros da literatura infantil, leitura de cadernos de jornais dedicados ao público infantil em outras seções de um jornal que se mostrassem interessantes para a criança, escrita de cartas, de histórias inventadas, de relatos do cotidiano, etc.

Mais recentemente, encontra-se o termo escrevente para designar a “pessoa que escreve”, sem ênfase sobre o valor do tipo de texto escrito (se literário/artístico, por exemplo). Nesse sentido, parece funcionar como de forma similar ao termo francês *scripteur*, do latim *scriptor* (cf. Nouveau Petit Robert, 1993). Mas não é exatamente assim, como veremos a seguir com a opinião de Willemart – um renomado crítico genético francês que atua na Universidade de São Paulo.

Com relação ao termo escritor, originário do latim *scriptore*, o senso comum costuma identificá-lo com o autor de obras/textos literários ou ensaísticos, científicos. Mas, para Willemart, que aborda os problemas da gênese de um texto a partir de uma ancoragem na psicanálise lacaniana, essa identificação não é possível. Há, entre o escritor e o autor, o *scriptor*, “profundamente ligado ao escritor pela mente pensante, pelas pulsões e pelo desejo” e mais ainda ao autor “pela mão que se deixa levar pela escritura” (1995, p. 62). Outros geneticistas afirmam que, de mais a mais, o termo *scriptor* se impõe para marcar uma diferença entre escritor e autor. Para estes pesquisadores, as noções de autor e de escritor carregam uma espécie de pré-julgamento a respeito do valor literário do documento em análise, de um lado; e, de outro, não carregam nenhuma conotação teleológica. Para Grésillon e Lebrave o termo *scriptor* apresenta algumas outras vantagens em relação aos demais já referidos acima, porque:

*s’inscrire dans plusieurs couples d’oppositions qui permettent de bien cerner la spécificité des documents manuscritologiques. En premier lieu, le scripteur écrit comme le locuteur parle. En second lieu, le scripteur s’oppose au lecteur. Cette opposition à son tour*

*est double en raison du dédoublement du statut du lecteur: il peut s'agir en effet soit de l'analyste qui 'li' le brouillon, soit du scripteur lui-même en tant qu'il est son premier lecteur (1983, p. 9).*

Ainda para os geneticistas, estão no domínio do autor, que é o Eu que escreve, as operações de leitura, de autocomentário, de autocensura e de reescritura, entre outras.

### **3.4 Escrita(o)/Escritura**

Em 1977, Barthes propunha uma equivalência entre os termos escritura, literatura e texto. Já Grésillon (1992) afirma que é necessário, em *Crítica Genética*, evitar essa assimilação proposta por Barthes. Para ela, há três sentidos possíveis para o termo escritura (do latim *scriptura*) e todos ligados à noção de atividade. O primeiro é o sentido material, que aponta para traço, inscrição, nível que supõe o suporte, ferramenta e, principalmente, a mão que traça. O segundo, que não prescinde do primeiro, encontra-se ligado à cognição e se refere à ação de escrever, ao uso de formas linguísticas dotadas de significação. Já o terceiro é o literário, através do qual se nomeia a emergência, na própria inscrição dos complexos languageiros literários.

Para a autora, tomar escritura nesse sentido apresenta algumas vantagens, entre elas a de evitar o viés de um olhar teleológico que seria, no seu dizer, não saber ler um rascunho senão em cotejo com o texto impresso. Além dessa vantagem, a autora cita que tal noção de escritura nos leva necessariamente a pensar sobre o conjunto de traços gráficos no caos, ou seja, na desordem. Essa sinalização

terminológica abre as portas ao estudo de rascunhos e manuscritos não literários.

No **Petit Robert** (1993), está inscrito, na primeira acepção, o aspecto gráfico do qual falava Grésillon: representação da fala e do pensamento através de signos gráficos convencionais destinados a durar. Ainda segundo o **Petit Robert**, escritura se vincula a estilo quando se refere à maneira de se exprimir por escrito.

Já por escrito, escrita, entende-se o resultado desse processo/atividade que é a escritura.

### **3.4 Correção/Reformulação/Paráfrase**

Um outro termo que parece investido de forte orientação teleológica é “correção”. Bastante usado por pesquisadores da linguagem que assumem um referencial socioconstrutivista (vygotskyano) e/ou da Linguística da Enunciação (de base culioliana), o termo correção indica as operações sobre a linguagem efetuadas por um sujeito, ora posto em atitude de monitoração do texto que produz, ora levado às correções por interferência de um outro que com ele estabelece uma interlocução/interação. Dentro do sistema escolar, o lugar deste outro é geralmente ocupado pelo professor, ficando a participação dos colegas relegada a um plano de marginalidade, em especial quando estão em jogo instituições tradicionais (por oposição às de vanguarda) de ensino. Ainda dentro das discussões sobre o termo correção, não se pode deixar de associá-lo à noção de “erro”. Alguns estudos sobre a relação entre erro e aquisição da escrita (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 1990,

por exemplo) chegam mesmo a propor uma taxonomia de erros baseados na ideia de violação de um código.

Em Crítica Genética, o termo correção só é empregado para fazer referência às variantes de natureza gramatical normativa. Está ligado ao conceito de transformação – outro termo investido semanticamente não de uma carga teleológica, mas de associações (não desejáveis) à gramática gerativo-transformacional, em razão da tomada da estabilidade do sentido. Ainda em Crítica Genética, tal termo se refere a um cotejamento entre o manuscrito entregue a uma editora e as primeiras provas. Nesse momento, o escritor pode fazer uso de uma infinidade de modificações no texto entregue à editora, sem que elas estejam necessariamente circunscritas a um cotejamento entre “original” e “1ª versão impressa”. Hoje, esse trabalho sequer precisa ser feito pelo autor, pois as grandes editoras têm em seus quadros a figura do “revisor”.

Em relação ao termo reformulação, o senso comum o vincula ao resultado da ação de formular de novo, de maneira mais clara. O sentido é, neste caso, teleológico. Na Crítica Genética, o termo em foco adquire um outro sentido. Reformular pode indicar reorganizar, mas sem o vislumbre de uma busca de estado final perfeito para o texto. A literatura da área costuma apontar dois tipos de reformulação: (a) reformulações intratextuais (mudanças que vão do nível local até alterações de natureza mais complexa); e (b) reformulações intertextuais, formadas por documentos, notas, fragmentos de outros textos, seleção de leituras, tudo isso constituindo elementos a serem apropriados, à maneira do autor, no texto em questão. A maioria dos críticos genéticos costuma

tomar esses dois tipos como solidários e interdependentes, ao mesmo tempo em que os consideram como partícipes da atividade parafrástica. Para Fuchs (1991), a reformulação é a faculdade de re-dizer o já-dito de outro modo, propriedade esta sedimentada em outra propriedade da linguagem, chamada por Jakobson de metalinguística. Para a autora, a reformulação testemunha os esforços do autor na direção de uma formulação julgada por ele como a mais adequada a uma certa intenção de significação. Nessa direção, o autor controla o que modifica ao mesmo tempo em que busca um texto, uma passagem optimal. Um caso particular de reformulação é a paráfrase.

Segundo Fuchs (1991, p. 75), o termo paráfrase parece ter surgido no campo da retórica e da exegese bíblica, designando um tipo de exercício preparatório à formação de futuros oradores, e consistia em reformular um texto dado, comentando-o através da sua ampliação. O termo vem do grego “para-phrasis” que significava a continuidade ou repetição de uma sentença. Modernamente, o termo paráfrase se associa: (a) à ideia de reafirmação de uma direção de sentido, de um fragmento ou de um texto. Desse modo, os termos paráfrase, tradução e transcrição se recobrem; (b) à ideia de mudança de sentido na medida em que dois enunciados nunca se equivalem semanticamente, quando considerados os aspectos enunciativos e discursivos (condições de produção). Essa acepção toma a paráfrase como criação e leva com ela a ideia de “interpretação”. Em outras palavras, parafrasear significa interpretar. Os poetas a utilizam com frequência e obtêm resultados artísticos consideráveis. T.S. Eliot parafraseou, nos **Four Quartets**, Little

Giding II, o canto XV do Inferno de Dante. O mesmo canto foi em parte parafraseado por Carlos Drummond de Andrade, no poema “A máquina do mundo”. Talvez, no caso dos poetas, o que ocorra seja mesmo uma interpretação. O famoso soneto de Ronsard sobre a brevidade da vida não foi incluído por Manuel Bandeira entre seus poemas traduzidos. É, confessadamente, uma paráfrase.

Mas, havendo interpretação, tecnicamente não se pode considerar o “dito de outro modo” uma paráfrase pura, continuando na linha de argumentação em tela. Nesse caso, tratar-se-á de um outro fragmento, um outro texto criado a partir do já dito. Esse outro modo, ao qual a literatura sobre o tema se refere, estaria a indicar, na verdade, um outro texto.

Essa segunda acepção, por ser mais radical, não é a que está hegemonicamente posta nos estudos da linguagem. Fuchs (1991, p. 86) confirma a sua inscrição na segunda acepção referida acima. Para ela: “loin d’être traitée comme une donnée inscrite en langue, la paraphrase doit bien plutôt être abordée comme un jugement que les sujets portent sur les séquences dans l’usage effectif du langage”.

No estudo dos mecanismos parafrásticos, fica evidente a busca do idêntico, de um sujeito que fala através da fala do outro. Há, aqui, neste movimento a reinteração do mesmo. Mas, como esse processo se dá no interior do jogo que se estabelece entre equivalências em um certo plano paradigmático e seus efeitos no interior do sintagma, as possibilidades de se pensar a paráfrase em outra direção tomam corpo.

### 3.5 Mudança/Variante

Quanto ao termo mudança (*changeament*, em francês), os críticos genéticos parecem preferir seu uso ao de transformação ou modificação, pela carga teleológica que esses dois últimos encerram. Isso significa também uma aproximação ao conceito de variante, evitada pelos críticos genéticos, tendo em vista seu uso pelos filólogos para se referir às variações (geralmente tidas como imperfeições) existentes em relação a um texto original, perfeito e perdido, de cuja reconstrução se constitui seu trabalho. Tal entendimento se dá de forma diferente quando o que está em jogo, por exemplo, são séries temáticas ou composições no domínio da pintura. Nesse caso, não se tem a ideia de uma tela em seu último estado, não se tem o melhor traço, a melhor perspectiva, que apaga as demais, as outras. Na pintura, há séries onde as primeiras telas não são a gênese, e a última (cronologicamente falando), seu último estado. Nesse sentido, não se caminha das formas primeiras, impuras, imperfeitas para a obra-prima, a final.

De fato, variante é um termo importante a discutir, considerando ser o mais utilizado para se referir à descrição dos documentos que constituem o dossiê da gênese. Como na Psicolinguística e na Linguística Aplicada, não encontramos uma discussão específica a esse respeito (é possível encontrar-se o uso tanto de variantes quanto de versões para designar estados que implicaram mudanças na elaboração de um texto). No caso da tese que realizei sobre o tema, optei por versão (de acordo com Fuchs, 1991), quando no estabelecimento do *corpus*, houve sucessivas “leituras” com mudanças sobre o texto por parte do escrevente. Vale ressaltar que

nem sempre os índices que apontam a mudança são passíveis de recuperação em sua dimensão cronológica. Tal restrição, porém, não se mostra válida para um certo conjunto de textos onde o recurso ao uso de uma caneta de cor diferente, por exemplo, marca a cronologia das mudanças operadas no texto.

### 3.6 Rasura

Por rasura<sup>2</sup>, o senso comum entende um risco ou uma raspagem numa palavra de maneira que sua leitura ocorra de modo dificultoso. Tomada nesse sentido, tal entendimento não parece longe daquele operado pelos especialistas no assunto. Para Biasi (1997), **rasuras** são fragmentos de textos, frases ou expressões que foram riscadas pelo autor. Diferenciam-se dos **acréscimos**, que são fragmentos de textos, frases ou expressões acrescentadas pelo autor nas entrelinhas ou nas margens da folha. A identificação dessa diferença, por meio de uma notação específica, se dá da seguinte maneira: usa-se o símbolo < > para isolar, nos manuscritos, os elementos que foram acrescentados. Quanto aos elementos rasurados, riscados, apagados pelo autor, o símbolo empregado para isolá-los é [ ].

Para Lopez (1990, p. 152),

as rasuras propõem substituições, supressões, acréscimos, deslocamentos, alterações de pontuação ou da divisão estrófica, correções a incongruências semânticas, a defeitos de estilo e a erros gramaticais. Subvertem a ordem da página, minam as intenções de definitivo do “passar a limpo” que, de repente, perde a graça ante o assomar de novas soluções na mente do autor. Sobrepõem possibilidades,

---

2 *Borradura*, em espanhol, *rature*, em francês, *erasure*, em inglês, rasura vem do latim *rasura*.

polifonicamente, na margem, entre as linhas quando da escolha não consumada, relatando no inacabado da frase a luta pela precisão semântica, pela palavra exata. As rasuras expandem acréscimos no alto da folha, no rodapé; diversificam a letra, apertam-na nas entrelinhas; usam o verso, colam papéis, escrevem verticalmente, na diagonal, de cabeça para baixo. Puxam fios tecendo ligações; anulam, rabiscam, com fúria, até. Graciliano ramos, não contente em riscar trechos ou segmentos nas supressões, queimava-os com a brasa do cigarro.

Postas em cotejo, as duas apresentações do que seja rasura não se identificam. Em Lopez, o acréscimo não se distingue da rasura, tal como proposto por Biasi. Mas, em Lopez, há um aspecto que parece adquirir uma saliência importante. Refiro-me ao aspecto plástico que seu comentário encerra. Ela abre, assim, espaço para que se conceba a rasura em sua dimensão semiótica, em sua dimensão de inscrição pictórica na página, na folha, no pedaço de papel, até na parede (prática utilizada pelas crianças pequenas). Salienta-se, aqui, o que é apreensível ao olhar para ir além do que o mundo sensível apresenta.

Em uma perspectiva discursiva, os aspectos destacados são de outra natureza. Eles falam mais da ausência do que da presença e não estão imbrincados no mundo sensível. A título de exemplo, examine-se o que Calil (1995, p. 96) define como rasura:

[...] rasuras [...] coisas que sobram, que transbordam, que não cabem no texto, ao enunciado e que, no entanto, deixam uma espécie de indicação, de pista, de rasto que apontariam não somente de onde veio, mas também para onde se poderia ter ido. [...] algo posto à margem, mas que apresenta uma certa resistência pois continua

presente e produzindo efeitos, embora se mostra através do silenciamento, do apagamento, do deslocamento, da negação.

Para o autor, as rasuras, do ponto de vista discursivo, estão relacionadas a dois movimentos distintos. O primeiro as toma como marca de reprodução (tematiza-se, neste ponto, a submissão do escrevente às convenções da língua escrita). O segundo modo de entender o funcionamento da rasura é enquanto ruptura, marca do imprevisível, lugar da equivocidade.

Dadas as especificidades da pesquisa que realizei e que motivou o presente ensaio, tomo o termo rasura no sentido explicitado acima por Lopez. Uma suposta “transparência” do aspecto plástico que encerra a rasura assume papel de protagonista nas análises. Daí decorre uma das especificidades deste ensaio: tomar a escrita na sua inscrição não só no tempo, mas fundamentalmente no espaço. Isso significa deitar um olhar inquieto sobre a simultaneidade de elementos visuais os quais quebram um certo efeito de linearidade que os fragmentos ou textos parecem buscar.

### **3.7 Pré-texto/Prototexto/Dossiê/Texto**

O dossiê da gênese de uma obra comporta documentos diversos que são representativos de quatro grandes fases: a pré-redacional (contém esquemas, esboços, planos gerais); a redacional (considerada pela maioria dos críticos genéticos como o cerne da gênese; inclui os rascunhos); a pré-editorial e a editorial. O dossiê apresenta limites, mas o processo de criação de um texto não. É, portanto, necessário frisar a impossibilidade de se marcar a origem

de um texto, quer seja literário ou não. O que tem uma origem é o dossiê. Embora variável, o dossiê se compõe basicamente de notas, planos, rascunhos, jogos de provas e, em termos dos chamados manuscritos modernos, não necessariamente tais documentos foram escritos à mão. Uma parte não negligenciável está formada por papéis datilografados.

O pré-texto é o conjunto de materiais redacionais anteriores à impressão de uma obra. A ideia de “impressão” e de “obra” remete o leitor, de imediato, ao universo da literatura. Em linhas gerais, e no âmbito da instituição escola, também se pode considerar pré-texto o conjunto de materiais redacionais anteriores ao momento em que o escrevente toma o texto como definitivo, acabado, pronto para circular (até ser impresso, se for o caso).

Segundo Bellemin-Noël (**Manuscrita**, 4, p. 139 e 141),

O prototexto propriamente dito **não existe em nenhum lugar fora do discurso crítico** que o produz, extraindo-o dos rascunhos, e o recorta à proporção que o analisa. É algo construído, análogo à célula animal que, transformada por fixadores e reveladores, aparece sob a objetiva do microscópio entre duas lâminas: talvez morta, mas capaz de fornecer ou de deixar que se lhe arranquem informações mediante as quais restiui-se o esquema da própria vida. [...] um prototexto é uma certa reconstrução dos antecedentes do texto, estabelecida pelo crítico, com o auxílio de um método específico, destinada a ser objeto de uma leitura em continuidade com o dado definitivo. (grifo do autor).

Por fim, falta definir em que acepção tomo o termo texto. Um olhar retrospectivo, nas últimas três décadas, sobre o rumo

das pesquisas acerca da linguagem com certeza apontará um crescente interesse pela área da Linguística Textual. Talvez se possa mesmo considerar que, em relação ao ensino da língua materna, a noção de texto tenha sido das mais operacionais, para marcar um encaminhamento de natureza vanguardista para o ensino da língua, notadamente da sua modalidade escrita. Quando se trata, porém, das escritas iniciais da criança, só mais tarde os especialistas da Linguística Textual começaram a lhes dar atenção, a tomá-las naquilo que de mais interessante pode propor uma linguagem “desviantes”, em *statu nascendi* – apropriando-me de uma expressão cunhada em texto de Jakobson para se referir à aquisição da linguagem. Já havendo rejeitado uma assimilação da noção de texto ao de escritura e de literatura, tal como proposto por Barthes em **Leçon**, vou buscar uma concepção de texto que não o veja como uma mera extensão das unidades de análise tradicionais, no interior das investigações linguísticas. À época em que o **Cours de Linguistique Générale** espalhava as bases de uma linguística estruturalista, que a transformaria, mais tarde, em modelo de ciências para outras disciplinas, Bakhtin afirmava a condição do texto como o objeto que seria específico às chamadas ciências humanas. Em Barros (1997, p. 28), tem-se um interessante corolário dessa perspectiva:

[...] o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas que examinam o homem “fora do texto”. Bakhtin propõe para cada ciência, um objeto textual específico, pois pontos de vista diferentes sobre

o texto constroem “textos” e, portanto, objetos também diferentes. A lingüística seria uma dessas perspectivas, a teoria do discurso (metalingüística, em Bakthin, ou translingüística, em Todorov) outra.

Na concepção bakthiniana, apresentada por Barros, o texto é produto da criação ideológica ou de uma enunciação. É não redutível à sua materialidade linguística. É dialógico e não reproduzível. Importante é ressaltar o interesse de Barros em explicitar toda uma série de implicações das ideias de Bakthin, para a área da Análise do Discurso. Aqui se enraiza sua preocupação em discutir o sujeito (não há texto sem sujeito), para colocar em cena o conceito de alteridade em Bakthin (dialogismo e polifonia são termos que imediatamente se vinculam à questão).

Numa outra direção, mais próxima da Linguística, texto significa a unidade que permite reverter um certo método de investigação vigente que propõe análises que partem dos níveis de formulação linguística menores e chegam até os maiores. Com a Linguística Textual, o método passa a ser descendente: do texto para a frase e da frase para seus constituintes imediatos e menores (fonemas e morfemas, por exemplo). Mas, de fato, o que faz um texto ser texto? O que lhe confere tal estatuto é uma propriedade denominada textualidade. Nesse sentido, os textos empíricos são realizações verbais, são materializações de sua textualidade (conjunto de propriedades que inclui em seu bojo as questões ligadas à coesão e à coerência (FÁVERO & KOCH, 1983). Frequentemente amalgamadas, as noções de texto e de discurso encobriram, durante um certo tempo, sérias e importantes distinções. Uma delas diz respeito justamente ao que se considera como construto teórico.

Para van Dijk (apud FÁVERO & KOCH, op.cit., p. 23), “o discurso é a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve um enunciado, ao passo que texto é a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso”. Se, no entanto, nos deparamos com definições de texto e de discurso no âmbito da Análise do Discurso, sobretudo da linha francesa clássica, o texto vai ser considerado como a manifestação verbal de um discurso; abarca tanto os enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva, como as condições de produção. Mas esta discussão está longe de apresentar um resultado consensual entre teóricos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, especialmente em sua vertente francesa contemporânea.

## 4. À guisa de conclusão

O que pretendemos com esta publicação foi sinalizar que estudos linguísticos e estudos literários podem e devem se encontrar quando o que está em jogo é o aspecto laboral dos processos de criação e de textualização, entre tantos outros. Quer se tratando de renomados escritores, quer se tratando de “escritores” principiantes, o que fica saliente é o modo como devemos enxergar a complexidade dos processos de subjetivação que são essencialmente linguístico-discursivos. Ao trazer para a cena da produção investigativa a área da Crítica Genética, em quaisquer de suas orientações predominantes (filológica ou psicanalítica), quis mostrar o quanto é complexo o texto da criança e o quanto esta área tem a nos oferecer como proposta teórico-metodológica para não caçar, ou abortar, os movimentos de um discurso em construção.

Analisando *Vidas Secas*, Lourival Holanda diz ser próprio do escravo o silêncio. Ao abafar a sua palavra, fala pela fala do outro. Esses homens-“fabiano” são verdadeiros “andarilhos da sobrevivência”, não só mas também porque aprendem a apropriar-se da palavra alheia, movendo-se no interior de vários discursos. Pensando nos textos das crianças, nas rasuras que fazem ao escreverem um texto, tanto na direção de conformação ao discurso escolar como na busca tateante da colagem da palavra do outro, ou na busca de sua “própria” palavra, não posso deixar de imaginar uma certa luta com a linguagem. Essa luta em busca de uma linguagem “própria” (ou, até mesmo, em busca da “linguagem”) que faz o nariz escorrer,

a borracha deslizar, o papel se esgarçar nem sempre é em vão. Tal embate/combate me faz recorrer novamente a imagens cabralinas (1996) presentes nestes versos:

*Monstros, bichos, fantasmas,  
de palavras, circulando,  
urinando sobre o papel,  
sujando-o com seu carvão.*

Ao trazer à discussão a busca de uma palavra “própria”, não estou em absoluto me contrapondo à dialogização constitutiva da linguagem tal como proposta por Bakhtin, nem negando os esquecimentos de que nos fala Pêcheux (o número um e o número dois). Estes autores tematizam claramente de que modo se dá esse jogo entre palavra “própria” e palavra “de outrem”.

A pedagogia tradicional enfatiza a incorporação de um certo tipo de palavra alheia: palavra estéril, porque finca as significações em um só lugar, porque fecha a proliferação possível de sentidos, porque abafa a construção de vozes, porque impede a tessitura do texto a partir de outros textos. Mas as crianças aprendem a desmontar os estereótipos sociais e linguísticos aos quais a “ordem” tenta submetê-las.

Em alguns aspectos gráficos, linguísticos ou discursivos presentes no *corpus* da tese que escrevi sobre gênese textual, e a qual já me referi no início deste livro, certas rupturas ao círculo da repetição vão sendo construídas e se tornam visíveis na apropriação singular que os escreventes vão elaborando sobre a escrita. Pela flexibilidade dos recursos gráficos disponíveis, os escreventes podem alterar o percurso do texto, sofrendo-lhe os efeitos. Às

vezes, essa singularidade é marcada por uma direção da ordem para o caos. O resultado adquire um certo ar ambíguo: um fato físico, sensível, empírico traz à cena um sujeito mais “existencial”. Que venha, então, para a ordem da escrita o absurdo, parecem dizer as crianças. Que venha, então para a ordem da escrita o acontecimento acidental, incontrolável. As crianças repetem suas formas singulares de apropriação da escrita de modo diferente do que é utilizado pelos artistas plásticos minimalistas, por exemplo. A repetição que as crianças por vezes fazem emergir em seus escritos desarma a “construção”. Tal modo de desintegração de formas aproxima-se mais de uma escultura de Eva Hesse do que da repetição industrial, maquínica, presente na *pop art*, ou da repetição geométrica da *minimal art*.

Ao pendurar cordões em uma ripa de madeira, de forma horizontal e a intervalos absolutamente regulares, Eva Hesse faz da ordem no uso da ripa de madeira, de pregos em intervalos regulares o caos (no uso de fios de cordão que descem moles, emaranhados, criando formas ao acaso). À maneira dela, alguns textos produzidos por crianças, também partem da ordem para instalar uma espécie de caos de leitura. As vírgulas e pontos abundantes e inesperados, as interrogações surpreendentes, são exemplos que também potencializam *ad nauseum* o absurdo. É uma repetição que respira/aspira não ser da ordem do mesmo. A importância dessa inscrição da escrita na página, a ocupação do espaço, os tipos de grafemas utilizados já foram interessantemente vislumbrados pelos poetas visuais. Não há novidade nisso. A novidade é a construção de um novo olhar a ser exercitado pelo linguista aplicado, pelo pedagogo,

pelo psicolinguista, quando se depararem com o inusitado emergente de um texto escrito por uma criança em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Enfim, os problemas apontados merecem uma atenção especial dos pesquisadores brasileiros e, em particular, dos nordestinos. De minha parte, ratifico o que disse na tese: não “saio desse poema como quem lava as mãos” (João Cabral).

## Bibliografia

ABAURRE, Bernadete. Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. Campinas/Maceió. Texto mimeografado distribuído em minicurso durante o I Encontro Nacional de Língua Falada e Ensino, organizado pela UFAL, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma história individual. In: ABAURRE et al. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1997a, p. 79-115.

\_\_\_\_\_. Os primeiros sinais. In: ABAURRE et al. **Cenas de Aquisição da escrita**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/ Mercado Aberto, 1997b, p. 175-184.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. In: **Anais da XXII Reunião da ABP**, São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_\_. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS/CEAAL, 1992b.

\_\_\_\_\_ et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 25, 1995, p. 5-23.

\_\_\_\_\_; FIAD, Raquel Salek et MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997.

ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. In: **Pratiques**, nº 56, dezembro/1987, p. 54-79.

\_\_\_\_\_. **Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.** Paris: Nathan, 1993.

\_\_\_\_\_ et NOEL, Mireille. Variations énonciatives: aspects de la genèse du style de *L'Étranger*. **Langage**, n°118, 1995, p. 64-84.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O lutador. In: **Reunião**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

ANIS, Jacques. La rature et l'écriture ( l'exemple de Ponge ). In: **Texte en main**, n° 10/11, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Litteralement et dans plusieurs sens: le texte. In: **LINX**, n° 12, p.25-36.

\_\_\_\_\_. De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. In: **D.R.L.A.V.**, n°41, 1989, p. 33-52.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso.

In. BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1977, p. 27-38.

BARROS, Lourival de Holanda. **Sob o signo do silêncio**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BELLEMIN-NOEL, Jean. **Avant-texte, texte, après-texte**. Paris: CNRS, 1982.

\_\_\_\_\_. Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto. In: **Manuscrita**, n° 04, p. 127-161.

BIASI, Pierre-Marc de. A crítica genética. In: BERGEZ, D. et al. **Métodos críticos para a análise literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 1-44.

BOURGAIN, D. Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. In: **Langue Française**, n° 85. Paris, 1990, p. 82-101.

BOWEY, J. Syntactic awareness and verbal performance from pre-school to fifth grade. In: **Journal of Psycholinguistics Research**, n° 55, 1986, p.285-308.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: efeitos de relações inconclusas. Tese (Doutorado em linguística), IEL/UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escutar o invisível**. São Paulo:UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CAMERON, Catherine Ann et al. Text cohesion in children's narrative writing. In: **Applied Psycholinguistics**, n° 16, p. 257-269.

CASSIRER, Ernest. **Las ciencias de la cultura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CHAROLLES, Michel. Les études sur la cohérence et la connexité textuelles depuis la fin des années 60. In: **Modèles Linguistiques**, n° X/2, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. Cohésion, cohérence et pertinence du discours. In: RICK, L. de T. et MULDER, W. (Eds.). **La cohérence textuelle. Travaux de Linguistique**, n° 29, 1995.

\_\_\_\_\_. Analyse du discours, grammaire et approche grammaticale des faits de textualité. In: **Le Français Aujourd'hui**, n° 86, 1989.

\_\_\_\_\_. Les plans d'organisation du discours et leurs interactions. In: MOIRAND, S. et al. (Eds.). **Parcours linguistique de discours spécialisés**. Berne: Peter Lang, 1993.

CHISS, Jean-Louis et al. (Eds.). **Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese (Doutorado em linguística), IEL/UNICAMP, Campinas, 1997.

DABENE, M. **L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.

\_\_\_\_\_. Des écrits (extra)ordinaires: éléments pour une analyse de l'activité scripturale. In: **Lidil**, n° 3, 1990, p. 9-26.

DAHLET, Patrick. Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction. In: COLEMAN, J. A. et CRAWSHAW, R. (Eds.). **Discourse variety in Contemporary French**. London: Middlesex University Press, p. 255-279.

DAVID, J. Procédés de révision et connaissances métalinguistiques dans la réécriture d'un texte en CE1. In: **CALPAP**, n° 9, Paris, 1992, p. 21-38.

van DIJK, T.A et KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York, Academic Press, 1983.

DESCHÊNES, A.J. Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. In: **European Journal of Psychology of Education**, vol. III, n° 02, p. 137-143.

DOUQUET, Claire. Un texte en train de s'écrire. In: **Cahiers Pédagogique**, n° 311, 1993, p.16-19.

ESPERET, Eric et PIOLAT, Annie. Production: planning and control. In: DEHIERE, G. et ROSSI, J-P. ( Eds.). **Text and processing**. Amsterdam: Elsevier, p. 317-331.

FABRE, Claudine. L'usage didactique des brouillons: une pratique de diversifications à construire. Bernard SCHENEUWLY (Ed.). **Diversifier l'enseignement du français écrit**. Delachoux et Niestlé, 1990.

\_\_\_\_\_. Commencements de la grammaire réflexive: lectures/ réécritures / dialogues. In: **E.L.A.**, n° 99, 1995, p. 74-78,

\_\_\_\_\_. L'entrée dans l'écriture: comme des écoliers transforment une histoire. In: **DRLAV**, n° 41, 1989, p. 1-18.

\_\_\_\_\_. Des variantes de brouillons au Cours Préparatoire. In: **E.L.A.**, n° 62, 1986, p.59-79.

\_\_\_\_\_. La réécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. In: **E.L.A.**, n° 68, 1987, p. 15-37.

\_\_\_\_\_. Les débuts de la ponctuation au C.P. In: **E.L.A.**, n° 73, 1988a, p. 59-69.

\_\_\_\_\_. Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. In: **E.L.A.**, n° 71, 1988b, p. 51-69.

\_\_\_\_\_. Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire. In: **CALPAP**, n° 09, 1992, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. Brouillon d'écrivains, brouillons d'élèves. In: **Revue Ici et Là**. Madrid, Fuencarral, 1991.

FÁVERO, Leonor L. et KOCH, Ingedore V. **Lingüística Textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FAYOL, M. Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique: l'approche cognitive de la rédaction. In: **Repères**, n° 63, INRP, p. 65-89.

\_\_\_\_\_. **Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

\_\_\_\_\_. et GOMBERT, J.-E. Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. In: **Repères**, n° 73, INRP, p. 85-95.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986a.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. et TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986b.

\_\_\_\_\_. et PENTECORVO, Clotilde. Le découpage graphique des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien. In: **E.L.A.**, n° 91, 1993, p. 22-33.

\_\_\_\_\_. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever** – estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

FERRER, Daniel et al. **L 'écriture et ses doubles**. Paris: CNRS, 1991.

FIAD, Raquel. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa: AULP, n° 04, janeiro de 1991.

\_\_\_\_\_. Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. Estudos Linguísticos, XXII. In: **Anais de Seminários do GEL**. São Paulo, 1993, vol. 1, p. 180-187.

\_\_\_\_\_. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. Estudos lingüísticos, XXIII. In: **Anais de Seminários do GEL**. São Paulo, 1994, vol. 1, p. 360-366.

\_\_\_\_\_. (Re) escrita e estilo. In: ABAURRE et al. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/ Mercado Aberto, 1997, p. 155-173.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto/ EDUSP, 1989.

FUCHS, Catherine et al. **La genèse du texte: les modèles linguistiques**. Paris: CNRS, 1982.

\_\_\_\_\_. Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli: quelques repères. In: **DRLAV**, n° 30, p. 45-53.

GARCIA-DEBANC, C. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In: **Pratique**, n° 49, Metz, p. 1106-1113.

GAULMYN, Marie-Madeleine. Reformulation métadiscursive et genèse du discours. In: **E.L.A.**, n° 62, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem, interação e ensino**. Tese (Doutorado em linguística), IEL/UNICAMP, Campinas, 1990.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U et SEBEOK, T.A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 89-129.

\_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A constituição do escritor: observações sobre a relação da criança com seu texto. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 29, 1995 , p.77-84.

\_\_\_\_\_. et SMOLKA, A.L.B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E.S. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMBERT, Jean-Emile. Le développement des activités métalinguistiques chez l' enfant: le point de la recherche. In: **E.L.A.**, nº 62, 1986.

GRESILLON, Almuth. Débrouiller la langue des brouillons. Pour une linguistique de la production. In: **Leçons d'écriture**. Lettres Modernes: Minard, 1985.

\_\_\_\_\_. Ralentir: travaux. In: **Genesis**, 1, 1992, p. 9-31.

\_\_\_\_\_. Rature, silence, censure. In: PARRET, H. (Ed.). **Le sens et ses hétérogénéités**. Paris: CNRS, 1991, p. 91-202.

HAY, Louis (Org.). **La naissance du texte**. Paris: CNRS, 1987.

\_\_\_\_\_. Critiques de la critique génétique. In: **Genesis**, nº 6, 1994, p. 11-23.

HILGERT, Gaston. **A paráfrase** - um procedimento de constituição do diálogo. Tese (Doutorado em Linguística), FFLCH/USP, São Paulo, 1989.

JAFRÉ, Jean Pierre et DAVID, Jacques. Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. In: **E.L.A.**, 1993, 91, p. 112-127.

JAKOBSON, Roman. Deux aspects du langage et deux types d'aphasie. **Essais de Linguistique Générale**. Paris: Minuit, 1963.

KARMILOFF-SMITH, Anette. From meta-processes to consciousness: evidence from children's metalinguistic and repair data. In: **Cognition**, n° 23, 1986, p. 95-147.

KATO, Mary Aisawa. **No mundo da escrita** - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A concepção de escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KERAVEN, Joelle. Pour apprendre à écrire: divers types de interactions en classe de Français. In: **Le Français Aujourd'hui**, n° 113, p. 94-101.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Aquisição da escrita e textualidade. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n° 29, 1995, p. 109-118.

\_\_\_\_\_. et TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KRISTEVA, Julia. Brouillon d'Inconscient ou l'Inconscient brouillé. In: **Genesis**, n° 8, 1995, p. 23-26.

LABOV, William et WALETZKY. "Narrative analysis". In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LEBRAVE, Jean-Louis. La critique génétique: une discipline nouvelle ou un avatar moderne de la philologie? In: **Genesis**, n° 1, 1992, p. 33-71.

LEMOS, Maria Teresa Guimarães de. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. In: **Boletim da ABRALIN**, n° 03, p. 97-126.

\_\_\_\_\_. Interacionismo e aquisição da linguagem. In: **D.E.L.T.A.**, n° 02, p. 231-248.

\_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. In: **Substratum**, vol. 1, n° 1, 1992, p. 121-135.

LE MOS, Maria Teresa Guimarães de. Sobre o que faz texto: uma leitura de *Cohesion in English*. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 08, n° 1, p. 21-42.

LIBERMAN, I.Y. and SHANKWEILER, D. Phonology and the problems of learning to read and to write. In: **Remedial and Special Education**, n° 6, 1985, p. 8-17.

LOPEZ, Telê Ancona. Textos, etapas, variantes: o itinerário da escritura. In: **Revista do IEB**, IEB-USP, 1990, p. 147-159.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE, 1983.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Um evento singular. In: ABAURRE et al. **Cenas de Aquisição da escrita**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Mercado Aberto, 1997a, p. 37-49.

\_\_\_\_\_. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE et al. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Mercado Aberto, 1997b, p. 53-69.

\_\_\_\_\_. O papel do interlocutor. In: ABAURRE et al. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Mercado Aberto, 1997c, p. 117-151.

MENEZES, Philadelpho. Escalando um time de poetas visuais. In: **Letras e Artes**, Ano I, n° 3, 1997, p. 17-19.

NOYAU, Colette. Conter, redire: cada vez es otro cuento. In: **Actes du 3° Colloque de Linguistique Hispanique**. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1991.

\_\_\_\_\_. Le bruit du temps: Marcel Béalu et le récit onirique. In: **Le Français Aujourd'hui**, n° 87, set. 1989, p. 25-34.

\_\_\_\_\_. La temporalité dans le discours narratif: construction du récit, construction de la langue. Paris, Université de Nanterre, inédito.

\_\_\_\_\_. Recherches longitudinales sur l'acquisition de la temporalité: résultats et facteurs en jeu. In: BERNINI, G. et. RAMAT, A.G. (Eds.). **La temporalità nell'acquisizione di lingue**. Roma: Franco Angeli, 1990.

NORMAND, Claudine (Org.). La reformulation: pratiques, problèmes, propositions. In: **ELA**, n° 68, 1987.

OLIVEIRA, Marco Antônio et NASCIMENTO, Milton. Da análise de 'erros' aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo, Perspectiva, 1977.

PERRONI, M.C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese (Doutorado em linguística), IEL/UNICAMP, Campinas, 1983.

PIOLAT, Annie et ROUSSEY, Jean-Yves. Narrative and descriptive text revision strategies and procedures. In: **European Journal of Psychology of Education**, VI, n° 2, p. 155-163.

\_\_\_\_\_. A propos de l'expression 'strategie de révision' de texte en psychologie cognitive. In: **Texte en main** - Lis tes ratures, n° 10/11, p. 51-64.

POMMIER, Gérard. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: PUF, 1993.

PRANDI, Michel. Figures textuelles du silence: l'exemple de la réticence. In: PARRET, H. (Ed.). **Le sens et ses hétérogénéités**. Paris: CNRS, 1991, p. 155-174.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ROCHEX, Jean-Yves. Lecture, écriture et travail du sujet: des papiers pour quelle identité. **Le Français Aujourd'hui**, n° 113, p. 33-41.

ROJO, Roxane Helena. **O desenvolvimento da narrativa escrita: 'fazer pão' e 'encaixar'**. Tese (Doutorado em linguística), LAEL-PUCSP, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. "Espelho meu, espelho meu": o jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: CEAAL/PUCRS, 1991.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica Genética: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1992.

\_\_\_\_\_. Diálogo na Crítica Genética. In: **Manuscrita**, n° 5, p. 29-35.

\_\_\_\_\_ et DA SILVA, Lilian Ledon. Crítica Genética: delimitação de um campo aberto. In: **Manuscrita**, n° 01, p. 5-11.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

SPOELDERS, Marc et YDE, Philip. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos - algumas implicações educacionais. In: **Letras de Hoje**, vol. 26, n° 4, 1991, p. 45-58.

STUBBS, Michael. **Language and Literacy** - the Sociolinguistics of reading and writing. London: Routledge et Kegan Paul, 1980.

STUTTERHEIM, Christiane; KLEIN, Wolfgang. Referencial movement in narrative and descriptive discourse. In: DIETRICH, R. et GRAUMANN, C. (Eds.). **Language processing in social context**. Amsterdam, 1989.

TEBEROSKY, Ana et TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). **Além da alfabetização** – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

TUNNMER, W.E.; PRATT, C. et HERIMAN, M.L. **Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1984

VALERY, Paul. Présentation du 'Musée de la littérature'. **Oeuvres**. Paris: Pléiade, tomo I.

YDE, Philip et SPOELDERS, Marc. Text cohesion: an explanatory study with beginning writers. In: **Applied Psycholinguistics**, n° 04, 1985, p. 407-416.

\_\_\_\_\_. Cohesive ties in written narratives: a developmental study with beginning writers. In: HALLIDAY, GIBBONS et NICHOLAS (Eds.). **Learning, keeping and using language**. Amsterdam: Benjamins, 1990, p. 187-204.

ZESINGER, Pascal. **Ecrire: approche cognitive, neuropsycholinguistique et développementale**. Paris: PUF, 1995.

ZOCK, Michael. La génération interactive de langage: comment visualiser le passage de l'idée à la phrase. In: ANIS, J. et LEBRAVE, J.-L. (Eds.). **Texte et ordinateur - Les mutations du Lire-Ecrire**. Nanterre, Vol. hors-série de la **Revue LINX**, 1993.

ZULAR, Roberto (Org.). **A Criação em Processo**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

WILLEMART, Philippe. **O universo da criação literária**. São Paulo: EDUSP, 1993.

\_\_\_\_\_. Introduction – Un auteur par manuscrit: un argument psychanalytique. In: **Texte**, n° 10, p. v – xiv.

\_\_\_\_\_. Três concepções da formação da escritura: inquietudes e esperança. In: **Manuscrita**, n° 02, p. 123-135.

\_\_\_\_\_. O nascimento do texto e o conceito de criação. In: **Manuscrita**, n° 02, p. 77-97.

## **Gênese Textual e Reescrita**

---

<b>Formato</b>	<b>Tipografia</b>
15,5 x 22 cm	Bembo (texto) Aachen (títulos)

---

**Editora**  
**Universitária**  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE | CEP: 50740-530

Fones: (81) 2126.8397 / 2126.8930 | Fax: (81) 2126.8395

[www.ufpe.br/edufpe](http://www.ufpe.br/edufpe) | [livraria@edufpe.com.br](mailto:livraria@edufpe.com.br)

Pretendemos com esta publicação sinalizar que estudos linguísticos e estudos literários podem e devem se encontrar quando o que está em jogo é o aspecto laboral dos processos de criação e de textualização, entre tantos outros. Quer se tratando de renomados escritores, quer se tratando de “escritores” principiantes, o que fica saliente é o modo como devemos enxergar a complexidade dos processos de subjetivação que são essencialmente linguístico-discursivos. Ao trazer para a cena da produção investigativa a área da Crítica Genética, em quaisquer de suas orientações predominantes (filológica ou psicanalítica), quis mostrar o quanto é complexo o texto da criança e o quanto esta área tem a nos oferecer como proposta teórico-metodológica para não caçar, ou abortar, os movimentos de um discurso em construção.

Analisando **Vidas Secas**, Lourival Holanda diz ser próprio do escravo o silêncio. Ao abafar a sua palavra, fala pela fala do outro. Esses homens-“fabiano” são verdadeiros “andarilhos da sobrevivência”, não só mas também porque aprendem a apropriar-se da palavra alheia, movendo-se no interior de vários discursos. Pensando nos textos das crianças, nas rasuras que fazem ao escreverem, tanto na direção de conformação ao discurso escolar como na busca tateante da colagem da palavra do outro, ou na busca de sua “própria” palavra, não posso deixar de imaginar uma certa luta com a linguagem. Essa luta em busca de uma linguagem “própria” (ou, até mesmo, em busca da “linguagem”) que faz o nariz escorrer, a borracha deslizar, o papel se esgarçar, nem sempre é em vão.

Editora  
Universitária UFPE

ISBN 978-85-415-0065-1



9 788541 500951

