

# ESCREVER UM RELATO A DOIS, EM TEMPO REAL E NA (SUR) PRESA DO TERCEIRO: DA CRIAÇÃO DO TÍTULO AOS OBJETOS DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA (OGL)

**Maria Hozanete Alves de Lima**  
UFRN

**Resumo:** *O que entra em jogo, na escritura do título de um texto, quando alunos recém-alfabetizados combinam o que vão escrever? Sendo o texto escrito um relato sobre uma excursão escolar vivenciada por eles, de que maneira os significantes linguísticos concorrem para a composição do título? Essas questões se encontram no cerne de nossa proposta de investigação. O processo escritural analisado foi registrado através de material audiovisual, capturando, em tempo real, a interação entre os alunos e as operações metalinguísticas e metaenunciativas que orientam o processo e a escrita final do texto. As análises realizadas evidenciam que alunos em processo de aquisição de linguagem discutem não apenas sobre o que vão escrever textualmente, mas sobre questões gramaticais heterogêneas, que vão desde o sistema gráfico até regras sintáticas ainda não formalizadas por eles – que denominamos de “objetos da gramática da língua” (OGL).*

**Abstract:** *What comes into play when recently alphabetized students agree upon what should be considered while writing the title of a text? If such title refers to a composition about a school trip, in which way should linguistic significant items influence the creation of the title? Such questions are the core of our investigative proposal. The writing process analyzed was registered via audiovisual; capturing in real-time students interaction and metalinguistic and meta-enunciative operations guiding text production and final draft writing. The analysis demonstrates that language acquiring students discuss not only what phrases to write, but grammatically heterogenic issues as well. Such issues vary from the graphic system all the way through syntactic rules not yet fully*

*absorbed – which we chose to refer to as “objects of the language grammar” (OLG).*

## 1. O texto e a textualização em curso

Através das lentes teóricas advindas da Genética Textual (GRÉSILLON, 1994; DE BIASI, 1996; HAY, 1979, dentre outros.) e da Linguística da Enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004) que balizam os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Escritura, Texto e Criação”<sup>1</sup>, o material analisado nesta pesquisa constitui, potencialmente, um “manuscrito escolar” – termo forjado pelo pesquisador Calil (2004). “O manuscrito escolar”, constituído, por sua vez, na “escritura em ato” preserva a especificidade de sua situação ecológica de produção – espaço escolar/ sala de aula – e torna visível os eventos e os movimentos de uma cena sublinhada por um diálogo intenso entre os escreventes, bem como a relação que eles mantêm com diferentes “saberes” e “possibilidades”: sobre o que deve ser escrito no texto, sobre a sintaxe, sobre o sistema ortográfico recebidos na sala de aula, dentre outros<sup>2</sup>.

Se o manuscrito escolar, enquanto produto final, permite-nos abstrair estes saberes, através de marcas gráficas inscritas no papel – rasuras, borrões, deslocamentos, substituições, agenciamentos metafóricos e metonímicos, etc. –, o processo de escritura do manuscrito escolar em “tempo real” e realizado por uma dupla de alunos, dialogando e combinando o texto, revela o saber manifesto instantaneamente na situação ecológica dada a maneira como os alunos enfrentam a textualização em ato, ou seja, no momento exato em que estão escrevendo.

Os sujeitos da nossa pesquisa são 2 meninas – entre 8 e 9 anos – que, no ano de 2014, cursavam o 3º ano do ensino fundamental. Juntas, elas escreveram o relato de uma excursão escolar que fizeram para a Salina Soledade, na cidade de Macau/RN. A escrita do texto se realizou no dia seguinte à visita, após a professora organizar os alunos em uma “roda de conversas”, lembrando a aula passeio e demandando à turma as impressões sobre a excursão<sup>3</sup>.

O material que constitui o corpus a ser investigado, neste trabalho, preserva a cena dialogal, cujo início se dá desde o momento de combinar o quê, sobre e como vão iniciar o texto, até o momento em que entregam à professora a versão final. Este texto final é, por sua vez, o que chamamos de segunda versão, pois os alunos

escrevem uma versão primeira retornando a ela para realizar as modificações que acharem pertinentes.

O fato dos alunos utilizarem caneta esferográfica, de sorte que não podem apagar qualquer signo gráfico impresso por eles no papel, é o que nos possibilita “ler” ou “rastrear” os caminhos percorridos por eles até à escrita do texto final. Neste sentido, está em jogo, “a gênese do texto”.

A recolha de todo este “processo”, por sua vez, demanda uma especificidade metodológica que preserve os *corpora* constituído pela escritura em ato. Assim, fez-se uso de recursos audiovisuais, na tentativa de preservar “as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula” (CALIL, 2016, p. 533) O tempo total da filmagem foi de 43 minutos e 42 segundos (43m42s).

A câmera foi ligada após a consigna da professora, de modo que a filmagem se realizou no instante em que as crianças iniciaram a combinação. Notamos que, deste tempo, 07m12s foram dedicados, pela díade que está envolvida em nosso estudo, à negociação do título. Portanto, de todo o processo de textualização, recortamos para análise apenas os turnos geradores de formulações relativas à combinação e à escrita do título do texto.

É necessário reconhecer, com Calil (2008), que a escrita de textos por díades de alunos, embora seja, nas escolas brasileiras, uma atividade pouco presente no ambiente escolar, este tipo de trabalho e o registro fílmico oferecem significativos elementos para se observar e interpretar como os próprios alunos dialogam e interagem entre si e com o próprio texto em trânsito. O material daí resultante é, para o investigador, potencialmente rico, pois permite-nos, no tempo real da escritura e da combinação dos textos, observar os aspectos metalingüísticos, metaenuniativos (AUTHIER-REVUZ, 1998) e, também, multissemióticos (gestos, tons de voz, desenhos, etc.) responsáveis pela produção de sentidos e pela unidade textual.

Tais aspectos, em nossa pesquisa, mostraram-se visíveis em um evento aparentemente factual: justamente na forma como o título se arquiteta na combinação oral e na instância da escrita. Analisamos, também, agora considerando todo o processo de escritura, que objetos de gramática da língua (OGL) são recorrentes na combinação do texto (e do título). Notamos, já na combinação do título, uma forte presença dos OGL promovendo paradas significativas na sequência da organização puramente discursiva

relacionada ao conteúdo do texto. É interessante observar de que maneira o fluxo discursivo desenhado pelo conteúdo ou gênero do texto – sejam eles quais forem – pode se encontrar com um fluxo de ordem puramente gramatical, especialmente quando os escreventes são crianças em processo de aquisição de linguagem.

### **1.1 Do discurso e dos objetos da gramática da língua (OGL)**

Como observa Calil (2016), profissionais franceses, cuja linha de interesse também tem sido o processo de escritura de textos, tem desenvolvido estudos sobre a escrita colaborativa ou o que denominam, de modo geral, “redação conversacional” (e.g., BOUCHARD & MONDADA, 2005; GAULMYN, BOUCHARD & RABATEL, 2001). Ela se manifesta sob feições diversas: 1. o professor pode escrever na lousa dialogando com os alunos sobre o que e como escrever; 2. os alunos (em díades ou em grupos maiores), combinam e escrevem o texto.

A escrita colaborativa é um campo minado de pontuações heterogêneas e subjetivas. Ressalta na negociação uma espécie de confronto entre três: os dois interlocutores e o fluxo dos significantes. Nesse confronto, porém, é necessária uma ancoragem, uma parada metafórica que conduza o texto ao seu ponto final, sem que se arrole, infinitamente, no eixo metonímico (LEMONS, 1988). A negociação na escrita colaborativa não se realiza de modo pacífico, pois escolhas são feitas, significantes são rejeitados, um escrevente controla, em muitas situações, o caminho que o texto deverá seguir, retornos são realizados pelos sujeitos sobre as suas próprias palavras, sobre seus dizeres e sobre o dizer de seu interlocutor. Tais retornos assumem papel relevante na interação que constitui a escrita colaborativa<sup>4</sup>.

Observamos que neste tipo de escrita, seja qual for a temática que irá compor o texto, os alunos estão presos ao jogo da sequência das letras, da sintaxe, da semântica, da pragmática e do texto enquanto objeto de um exercício escolar.

## **2. Aventuras em série: o percurso da textualização do título**

Os fragmentos eleitos para nossa investigação nesta seção do trabalho correspondem apenas àqueles que se referem diretamente à escolha do título na combinação oral, como assumimos anteriormente. Para a análise, enumeramos os turnos de fala,

obedecendo à sequência em que aparecem na cena enunciativa. No total, em todo o diálogo, são 467 turnos de fala. Embora deixemos os turnos enumerados, a cada trecho recortado para análise nomeá-los-emos de Cena A, Cena B, Cena C e, assim, de modo subsequente<sup>5</sup>. Optamos por uma transcrição diplomática, acentuando apenas certas manifestações simbólicas a exemplo de “não aceitar a palavra enunciada pelo colega através de gestos” ou “ficar pensativa”, por parecerem colocar em cena uma atividade reflexiva de “um” que atinge o “outro” (interlocutor), promovendo mudanças na direção do que deve ou não ser escrito.

A Cena A abre o diálogo entre as alunas, nomeadas através das siglas MR e MC.

### Cena A

01-MR: Pronto (Chama a atenção de MC, balançando o braço desta). Vamos começar. Vamos começar a combinar!

02-MC: MR, fale mais baixo porque ela está ouvindo... e você tá falando muito alto!

03-MR: Tá bom! Tá certo! Vamos começar a combinar logo.

04-MR: Pronto. Como você acha que deve começar?

05-MC: (Pensativa) Você quer fazer que parte? Você quer falar da salina? Eu quero falar do processo:: do final do processo.

06-MR: (Pensativa) A parte do refinamento?

07-MC: É. E...

08-MR: É quando o sal se refina.

09-MC: Não! O final. Quando vai pra loja.

10-MR: (Fica pensativa por um instante, coloca a mão na cabeça, sinalizando decepção) Esqueceu que o sal de lá é para animais?

11-MR: Pronto! O sal lá é para animais, então a gente pode começar assim: ammmm... Como você acha que deve ser o título?

O significante “começar” se faz presente em quatro momentos. No turno 01, MR duplica o enunciado “Vamos começar” definindo, no enunciado imediato, o que se deve começar: “começar a combinar” o texto. A insistência reduplica-se no turno 03, através do enunciado “Vamos começar a combinar logo”. No turno 04, por sua vez, o verbo “começar” agora dirige-se a outra cena, àquela específica sublinhando o que poderia ser escrito no início do texto.

É possível observar, na Cena A, marcas linguísticas acionando o discurso dialogal em que sujeitos recorrem ao turno do outro. São os dêiticos “nós”, “você” e “eu”, repertoriando os lugares e as ações que cada escrevente passa a assumir. Em todo o processo, o pronome “eu” aparece 39 vezes; “você”, 27, já o “nós”, apenas duas vezes. Embora anotemos aqui a presença dos pronomes para nos referirmos à forma elocutiva de cada escrevente, seja em relação a si mesmo, seja em relação ao outro, o texto pulsa no que concerne a formas verbais – sem a presença oral do pronome pessoal –, a exemplo de “vamos”, cujas marcas desinenciais, também, colocam em ato um falante assumindo sua postura mediante o texto em curso<sup>6</sup>.

A presença direta dos dêiticos e das formas pronominais acentuam uma partilha, expondo que cada escrevente é autor e coautor do percurso textual. Na Cena A ainda encontramos estes pronomes interligados a verbos ligados à modalização deôntica, sublinhando um eixo específico no diálogo: o da condução ou da proibição (PALMER, 2001; BRONCKART, 1999). Desta maneira, torna-se bem explícito que as meninas tentam definir o que “pode”, “deve” ou se “ache” pertinente entrar no texto. Esta questão se manifesta já no início do diálogo, momento de tomada de decisão importante, pois aí se decide como o texto deve “começar”. Nos turnos a seguir, ainda referentes à Cena A, colocamos esses verbos modalizantes e os pronomes em itálico e negrito, deixando-os mais evidentes.

03-MR: Pronto (Chama a atenção de MC, balançando o seu braço).

**Vamos** começar. **Vamos** começar a combinar!

04-MR: Pronto. Como *você acha que deve* começar?

05 -MC: (Pensativa, responde) **Você quer** fazer que parte? **Você quer** falar da salina? **Eu quero falar** do processo:: do final do processo.

No turno 10, O terceiro enunciado é um indício do que não se deve falar/escrever sobre/no texto-relato da excursão, para MR.

Notamos, por outro lado, que as crianças não se concentram no passeio, de modo geral, mas pontuam, especificamente, o que observaram na Salina por elas visitada: o processo de coleta, refinamento e distribuição do sal.

É no turno 11, especificamente, que MR se lembra de algo cujo referente direto é a composição textual: a escrita do título. Este fato pode ter sido ativado por alguns fatores. O primeiro, pela própria forma como um texto é ordenado e circula socialmente. Como se costuma assumir, o título, além de assumir uma propriedade funcional muito importante, pode orientar o leitor para o conteúdo a ser lido<sup>7</sup>.

A segunda razão pela qual o título é mencionado pode ser a presença do significante “começar” no enunciado “então a gente pode começar assim”. A dúvida, o pensamento ou o arrendamento da ideia, metaforizados na notação onomatopaica “ammmm”, instanciam o momento exato em MR “salta” do que deve ser escrito no corpo do texto para o “título” a ser escrito.

Não se pode descartar um terceiro motivo, este de ordem pragmática, trata-se de uma espécie de ordenamento das professoras que repetem, no momento do comando, em voz alta, para as crianças não esquecerem de escrever o título do texto. De um ordenamento textual a um ordenamento real impondo a quem escreve um fato em potencial: todo texto deve ter um título (CALIL, 2004).

É no turno 12, que o título é enunciado pela primeira vez, mais em termos interrogativos que afirmativos.

## Cena B

11-MR: Pronto! O sal lá é para animais, então a gente pode começar assim: ammmm... Como você acha que deve ser o título?

12-MC: Éééé... Sal (pausa), dos animais?

13-MR: Não.

14-MR: Vamos colocar mais alguma coisa:: que caia mais com o nome.

15-MC: Ammm... Viagem à Salina.

16-MR: Nãoooo!

17-MC: E como você acha?

18. MC: (Simultaneamente à fala de MC) Não! Viagem à Salina Soledade de Macau, RN.

19. MR: (Sorri, pensa e diz acenando com a cabeça) Não!

20. MC: (Desapontada) Ahhhh! (Começa a mexer com a caneta)

21. MR: Visita às Salinas que fazem sal para animais.

22. MC: (Arregala os olhos e concorda com a cabeça) De Macauuuu!!!

23. MR: Tá bom, bota de Macau!  
24. MC: RN! (MR coloca a mão na cintura e faz cara de quem não gostou)  
25. MC: Sim, Macau é do RN!  
26. MR: Tá booom!  
27. MC: Só não seria da África!

No turno 11, MR pergunta como deveria ser o título. Na resposta de MC, uma pausa se interpõe entre os significantes “sal” e “dos animais”. MC retoma, neste instante, o que foi anunciado pela colega, o fato de que “o sal de lá é para animais”. A pausa acentua uma espécie de pedalada autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1994) realizada pelo que chamamos, gramaticalmente, de “adjunto adnominal restritivo”, refinando o título e alojando-o simbolicamente na relação imaginária entre “a coisa ser falada” e a “forma como ela deve ser nomeada”, entre “as palavras e as coisas” experienciadas (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Ao defender “Vamos colocar mais alguma coisa:: que caia mais com o nome”, MR reconhece ser possível que o título especifique mais do que o que já fora dito. Tal leitura é feita por MC como sendo o “nome” próprio da salina, haja vista que ela própria sugere o título “Viagem à Salina soledade de Macau, RN”, no turno 18.

Neste momento, inicia-se algo ainda mais surpreendente; nesta combinação uma aluna se sobressai e seu dizer parece dominar. MR discorda de MC, através do advérbio negativo “Não”, e, ao pedir à MC “algo que caia mais com o nome”, convida sua colega a pensar em outras possibilidades de nomeações.

Buscamos explorar, elaborando um quadro, a posição e os movimentos operantes de MR e MC na combinação do título. Deixamos em negrito o que parece ser a negociação final:

MC						Sal, dos animais
MR	Viagem à Salina					
MC	Viagem à Salina	Soledade	de Macau	RN		
MR	Visita às Salinas				que fazem	Sal para animais
TÍTULO (ao final do acordo verbal)						
MR/ MC	<b>Visita às Salinas</b>	<b>Soledade</b>	<b>De Macau uuu!</b>	<b>RN!</b>	<b>que fazem</b>	<b>sal para animais</b>

(Quadro 01)

Reconhecemos uma série de adjuntos adnominais restritivos anunciando “o que cai melhor com o nome”. MC nomeia e anuncia a cidade e o lugar onde a salina se encontra. Observando com atenção, o enunciado primeiro ainda se mantém “sal dos animais” na versão final.

Em uma rápida comparação, observamos em MC o desejo de não apenas nomear, mas especificar o lugar por elas visitado. Assim, localiza-se a cidade e o estado da salina: Natal-RN. MR não sente a necessidade de demarcar o estado, como se isto lhe parecesse redundante, como se o nome próprio “Macau”, sozinho, já estabelecesse referência direta ao estado em que a cidade se encontra, o Rio Grande do Norte. Nesse embate, MC reafirma, ironicamente “Só não seria da África!”. Em termos gramaticais, diríamos que a presença dos “adjuntos adnominais restritivos” – cuja nomenclatura aqui é do investigador e não da aluna – fecha o sentido presente no título agora eleito. A “coincidência” imaginária entre o título e o passeio, o vivenciado, parece, finalmente, estabilizar-se.

Há na composição do título, uma substituição entre significantes curiosa pontuando que, em um processo de combinação, nem tudo parece ser objeto de reflexão, pois a passagem da palavra “viagem” para “visita” realiza-se sem qualquer dúvida, discordância ou negociação. O que podemos considerar aí? A atenção dada a outros significantes no fluxo dialogal parece estar em maior evidência, de modo que canaliza a atenção para um tipo de negociação e não para outra? No caso, a atenção está centrada na nomeação do lugar visitado? Será que, mesmo inconscientemente, MR “reconhece” que não entrou na combinação inicial uma “viagem” ou um “passeio”, mas apenas as coisas vistas na Salina – os processos que levam ao

refinamento do sal? Pode-se pensar em outras variáveis, mas parece difícil assumir, de fato, o que estaria em jogo nesta substituição.

Entre os turnos 12 e 26, vemos jogadas linguísticas na busca do que parece ser o melhor título e uma tensão discursiva no seio da “combinação”, posicionando as crianças em posição de novos acordos e decisões.

A Cena C, ocorrida há apenas 03m e 57s, revela que MC prefere que a combinação ocorra à medida em que estão escrevendo o texto. MR aceita a proposta da colega e anuncia à professora que já haviam decidido.

### **Cena C**

28. MR: (Sorri para a colega e olha ao redor) Tá certo! Pronto. Aí co... Aí... (Chama a colega que está distraída) MC! Aí eu acho que podia começar assim... Ammm... Dia 21 de agosto...

29. MC: (Com expressão facial de surpresa) No dia 21 de agosto, a turma do 3º ano A... (MC interrompe e fala) Você vai falando e eu já vou escrevendo.

30. MC: (Simultaneamente à fala de MR) A turma do 3º ano A... (Pensa um pouco e concorda com a cabeça)

31. MR: (Chamando a atenção da professora) Decidimos já!

Desta maneira, o texto é escrito à medida em que vai sendo combinado oralmente e vice-versa.

### **3. Escrever a dois na (sur)presa do terceiro: os objetos da gramática da língua**

Denominamos de “objetos da gramática da língua” (OGL), as questões da gramática da língua em seus variados aspectos, ortográficos e sintáticos que, mesmo intrínsecos à elaboração do texto, não parecem ser fatores de ordem pragmática, enunciativa ou discursiva no que respeita ao relato da excursão. São os objetos ligados às regras escriturais da gramática da língua. Tomemos o turno a seguir para que a noção de OGL possa ficar mais clara.

### **Cena D**

31. MR: (Olhando para a professora) Decidimos já!

32. PROFESSORA AUXILIAR: Decidiram? (Entrega o papel para elas escreverem)

33. MC: Como é o nome do título?

34. MR: Amm... Visi... Visita a Salinas que fazem sal para animais (Após anunciar o título, MC começa a escrever)

35. MR: Bota, visita...

36. MC: (Pensativa, escrevendo) Visita. *É com z ou s?*

37. MR: “S”. *Lembra que entre duas vogais “s” tem som de “z”?*

A professora entrega às alunas o papel para que elas possam escrever o que combinaram. No momento da escrita, entretanto, uma série de recombinações impulsiona a feitura da versão primeira. As mudanças são, provavelmente, imprevisíveis, uma vez que as crianças lidam com questões relacionadas à memória<sup>8</sup> (lembrando-se do que foi dito antes), à entrada de novos significantes e à possibilidade de escolher outro título, diferente do que fora combinado oralmente. Observamos que MC esquecera o título e demandando à MR, no turno 33: “como é o nome do título?” MR, ao responder prontamente, no turno 34, “Visita às salinas que fazem sal para animais”, promove um completo apagamento das inserções de MC (Soledade de Macau-RN). Instaure-se, de imediato, uma não-coincidência entre a combinação oral do título, realizada anteriormente, e o título a ser escrito.

No turno 37, MC concentra-se no modo como a palavra “visita” deve ser escrita. Trata-se, aqui, de um OGL, haja vista que há uma pontuação no que concerne à questão ortográfica – advinda de situações de aprendizagem da sala de aula. MR “lembra” a relação homofônica entre a letra “s” e a letra “z”, e, com ela, a regra geral, anunciando que “*entre duas vogais “s” tem som de “z”*”.

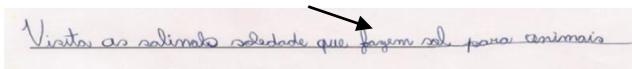
Na figura 01 em destaque, extraímos o título escrito por MC. Nele, a palavra “visita”, do modo como decidido e, mais adiante, ainda no título, a palavra “fazem” escrita da seguinte maneira: “fasem”. Estaria MC fazendo uso (ainda que inconsciente) da regra exposta por MR e escrevendo “fasem” dado o fato de que “s” em posição intervocálica apresenta som de “z”?



(Figura 01)

Este dado é interessante por duas razões. 1. MR olha que MC escreve “fasem”, todavia não faz aí nenhuma interferência. Por outro

lado, no momento de reescrever o texto, MR prontamente escreve “fazem”, de modo correto, na folha dada para a reescrita (Ficou decidido que a primeira versão seria escrita por MC e a segunda – muito mais uma forma de passar a limpo – por MR). Vejamos como MR lida com as palavras no momento de reescrever. Levamos em conta o fato de que MC lia e ditava o que havia escrito para MR.



(Figura 02)

Aí, abre-se para um fator que não se pode negligenciar. MR parece ter uma relação maior no que respeita à leitura e à escrita, de modo que já se encontra em um momento de imersão mais forte com a forma como certas palavras são escritas. MC resume este fato de modo interessante, anunciando que MR é “o dicionário da turma”, como destacamos (em negrito) na Cena E do manuscrito escolar.

### Cena E

139. MC: (Sorridente, expressando admiração por MR) **Você é o dicionário da nossa turma!**

140. MR: Tá boom! (Voltam ao trabalho) Todas impurezas.

As demandas no que se refere à ortografia apresentam, em todo o processo uma mão única: de MC para MR. Anotamos, em toda a combinação textual três naturezas de eventos ortográficos (e, portanto, relacionados aos OGL). De forma corrente, a relações entre “ç/ss”; “s/z”, e um sobre a escrita da letra “m” antes das letras “p” e “b”. Para este último destacamos o diálogo.

### Cena F

141. MC: Todas aaas impurezas! Porque não é só uma impureza.

142. MR: É:: é. Todas as impurezas.

143. MC: (Escrevendo, pensativa) É com “m” ⊥ porque ele vai depois de “p”.

144. MR: (Simultaneamente à Mariana) Éé... Regra de Língua Portuguesa isso.

145. MC: (Escrevendo, com um sorriso no canto da boca) Im... É, pra variar.

O dado parece-nos bem significativo, levando em consideração que as alunas ainda estão em processo de aquisição de linguagem e buscando formalizar certos objetos da gramática da língua. Parece ser neste momento de aquisição da escrita que visualizamos bem o modo através do qual alunos do ensino fundamental “resolvem” as tensões ortográficas no momento em que estão escrevendo um texto e os “saberes” (escolares) mobilizados no momento em que decidem pela grafia da palavra.

Se a relação som-grafia está presente em todas estas situações, anotamos um impasse não resolvido entre as duas escreventes em outra situação mobilizada pelos OGL. Estes turnos ocorrem no momento em que MC está na escritura da primeira versão do texto.

### **Cena G**

84. MC: “Focemos” visitar a Salina Soledade.

85. MR: (Pensativa) Se pronuncia “Solidade”?!

86. MC: “A” é com acento agudo, né?

87. MR: (Pensativa) As? Não! “a”, “s”...

88. MR: Visita as Salinas?! É visita as Salinas Soledades, não né? Visita à Salina, né?

89. RENATA: Tá bom

No turno 86, a pergunta de MC é relacionada a uma questão de regência (“Visita à”), mais precisamente sobre o uso da crase (MC confunde a crase com o acento agudo), mas MR não se dá conta do que MC parece estar falando e entra em outro eixo, o da relação de plural entre a palavra “salinas” e o artigo singular. Tanto é que considera o fato de que o que foi visitado foi apenas uma salina, cujo nome, no singular, é “Soledade”. Daí, no turno 88, MR questiona “Visita as Salinas?! É visita as Salinas Soledades, não né? Visita à Salina, né?” Em nossa transcrição, evidentemente, deixamos à mostra a crase. Todavia, o que vemos é um descompasso entre MC e MR, de modo que a dúvida de MC, embora colocada em cena, perde-se no vazio preenchido por outro OGL. Provavelmente, isto tenha acontecido pelo fato de que o assunto “crase” ainda não seja tão explorado na sala de aula, ou ainda não esteja seguramente sedimentada, de modo cognitivo e linguístico nas escreventes.

No título escrito por MR, vemos aparecer a palavra “soledade” que não está na versão escrita por MC. Vejamos em que momento e como MR decide escrever o nome da salina.

### **Cena H**

230. MR: No dia 21 de a...

231. MC: (Interrompe MC) Primeiro o título!

232. MR: Visita às Salinas que fazem sal...Peraí! Vai falando...

233. MC: Às Salinas::: que...

234. oMR: Pera! Salinas...

235. MC: (Observando MR escrever) Cadê o “i”? De Salinas...

236. MR: (Aponta na folha) Aqui, ó! (Lendo a última sílaba da palavra “salinas”) ...nas...

237. MC: Que fazem...

238. MR: Peraí.

239. MC: (Observando MR escrevendo) Aí naquela hora eu não escrevo Soledade, né bonita? (Vira-se para trás e olha para os colegas).

240. MR: Desculpa eu esqueci!

No turno 230, MR estava pronta para começar o texto sem escrever o título do texto, sendo interrompida por MC que anuncia “Primeiro o título!”. MR, por outro lado escreve na segunda versão o nome “Soledade”, sendo recriminada pela colega, pois na primeira versão, MR não havia dito o nome da salina no título proposto quando MC estava escrevendo.

### **Considerações finais**

Os saberes dos processos de textualização na escrita advém dos conhecimentos que circulam na sala de aula ou, pelo menos, são por ela sedimentados. No que respeita à construção do título de um texto, especialmente quando este se realiza através de processo de combinação entre dois interlocutores e sendo, ainda mais, este processo gravado através de ferramenta audiovisual, observamos o jogo pulsante que envolve a escrita de um título. Não discutimos a relação do título com o gênero textual (que poderia ser o relato – sob os movimentos de um texto narrativo e descritivo), haja vista que nossa questão se tornou muito pontual: entender os movimentos linguístico-discursivos envolvidos na combinação oral de um título,

bem como sua versão escrita. Foi, exatamente, no momento de escrever o título que percebemos de que modo os objetos da gramática da língua (OGL) participam da escrita de qualquer enunciado de um texto, visto de modo mais exponencial quando os escreventes encontram-se em processo de aprendizagem da escrita. Embora não tenha sido questão de análise, vale dizer que nos deparamos com os objetos de organização linguístico-textuais, cuja discussão se desencadeia em torno da pontuação, da paragrafação e do uso de letras maiúsculas.

### Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABIBISON, M. L. (1997). *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB);
- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). *As palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUC.
- BOUCHARD, R. & MONDADA, L. (éds.). (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan.
- BRONCKART Jean-Paul. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- CALIL, Eduardo. (1997). “Ao sabor dos títulos: uma releitura linguístico-discursiva da noção de coerência”. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, p. 131-159.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: EDUEL.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Escutar o Invisível: escritura e poesia na sala de aula*. Campinas: Editora UNESP/FUNART.
- \_\_\_\_\_. (2012). “A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar”. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 24-45.
- \_\_\_\_\_. (2016). “O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários

- semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade”. *ALFA*. São Paulo: São José Rio Preto, vol.60, no.3, p.531-555.
- DE BIASI, P.-M. (1996) “Qu’est-ce qu’une rature?” In: ROUGÉ, B. (Éd.). *Ratures et repentirs*. Pau: Publications de l’Université de Pau, p.17-48.
- FELIPETO, Cristina. (2013). “O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? Questões em torno da rasura e da escritura colaborativa”. *Revista do GELNE*, v. 14, p. 91-108.
- GAULMYN (de) M.-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (2001). *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. Paris: L’Harmattan.
- GRÉSILLON, A. (1994) *Eléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HAY, Louis. (1979). *Essais de critique génétique*. Paris: Flammarion.
- LEMOS, C. G. (1998). “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”. In: *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Vol. 1, n. 3. Porto Alegre, Artes Médicas,
- LIMA, M. H. A.; CALIL, E. (2014). “A ocorrência homonímica como fenômeno que interfere no processo de criação em manuscritos escolares”. *Revista da ANPOLL (Online)*, v. 1, p. 120-133.
- PALMER, Frank. (2001). *Mood and Modality*. New York: Cambridge University Press.

**Palavras-chave:** Processo de escritura; Negociação do título; Objetos de gramática.

**Keywords:** Writing process; Title negotiation; Grammar objects.

## Notas

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ.

<sup>2</sup> Neste caso, falamos do “manuscrito escolar” produzido em uma situação específica, em ambiente de escrita colaborativa.

<sup>3</sup> A aula passeio fazia parte das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola em que cursavam o 3º ano e estavam estudando, no momento da coleta dos dados,

---

conteúdos temáticos relacionados ao “tema gerador” do semestre, nomeado de “Conhecendo mares e oceanos em seus aspectos físicos e geográficos”.

<sup>4</sup>Estes retornos são lidos, de modo geral, como rasuras orais (ROC) por Calil (2016). As ROC, por sua vez, podem ser vistas como um avanço teórico para tratar o manuscrito escolar, a partir das formulações teóricas sobre a “autonímia” desenvolvidas pela pesquisadora francesa Authier-Revuz (1998, 2004).

<sup>5</sup>As cenas são enumeradas consoante a entrada em nosso texto; os turnos, por sua vez, seguindo a sequência de falas das alunas no material gravado e transcrito.

<sup>6</sup>Em outra pesquisa analisamos, mais intensamente, o papel do sistema dêitico (pronomes, advérbios, etc.) na força ilocucional de cada falante na cena dialogal.

<sup>7</sup>Trabalhos sobre a composição de títulos em histórias inventadas podem ser encontrados em Calil (1997, 2004, 2012).

<sup>8</sup>Preferimos, aqui, não entrar na questão da “memória”. Citamos os estudos de Calil (2016) como uma referência que explora bem a relação entre memória de curto prazo de memória de trabalho na relação do escrevente com o que escreve.