UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

RONALDO A. MOURA

Manuscritos Escolares: contribuições da Crítica Textual para a pesquisa em sala de aula

Versão Corrigida

São Paulo

2019

RONALDO A. MOURA

Manuscritos Escolares: contribuições da Crítica Textual para a pesquisa em sala de aula

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filologia e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof.ª Dra. Vanessa Martins do Monte

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M924m

Moura, Ronaldo A.
Manuscritos Escolares: contribuições da Crítica Textual para a pesquisa em sala de aula / Ronaldo A. Moura ; orientadora Vanessa Martins do Monte. - São Paulo, 2019.
137 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Filologia. 2. Pesquisa Educacional. 3. Redação. 4. Ensino. I. Monte, Vanessa Martins do, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

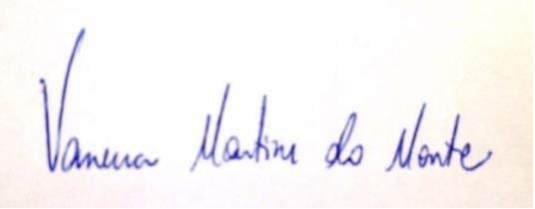
Nome do (a) aluno (a): Ronaldo Aparecido Moura

Data da defesa: 03/07/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Vanessa Martins do Monte

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 04/09/2019



(*Assinatura do (a) orientador (a)*)

MOURA, Ronaldo A. **Manuscritos Escolares**: contribuições da Crítica Textual para a pesquisa em sala de aula. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

À minha avó, Maria, minha maior saudade.

Aos irmãos e irmãs, negros e negras, que vieram antes de mim e abriram os caminhos para que eu chegasse aqui.

Esta pesquisa foi concluída em abril de 2019, pouco depois de se completar um ano do assassinato político de Marielle Franco, vereadora negra, socióloga e defensora dos Direitos Humanos. É preciso não esquecer.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Vanessa Martins do Monte. Sem seu apoio, sua leitura criteriosa e suas valiosas contribuições este trabalho não seria possível. Acima de tudo, agradeço a oportunidade e o voto de confiança de que um pós-graduando trabalhador seria capaz de desenvolver o projeto dentro do prazo estabelecido para o programa.

Aos meus pais, Arlita e Antonio, meus primeiros professores, pelo constante apoio e respeito por minhas decisões.

Ao Prof. Dr. Valdir Barzotto, agradeço imensamente o convite para participar do grupo de pesquisa Filologia e Manuscrito Escolar. Sua leitura atenta do relatório de qualificação e as ricas contribuições feitas ao longo de todo o período da pesquisa foram de grande importância.

Ao Prof. Dr. Phablo Fachin, agradeço as contribuições quando da qualificação desta dissertação.

Quero deixar registrada também minha profunda gratidão à Prof.ª Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno e à Prof.ª Dra. Renata Munhoz, suas valiosas sugestões e apontamentos contribuíram de forma significativa para o avanço das reflexões registradas aqui.

RESUMO

MOURA, Ronaldo A. **Manuscritos Escolares**: contribuições da Crítica Textual para a pesquisa em sala de aula. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A partir da proposta de Duranti (1989) de expansão do campo de aplicação da Diplomática Medieval a fim de torná-la relevante e aplicável a documentos contemporâneos e ancorados no método filológico-interpretativo desenvolvido por Said (2004) e nas normas e tipos de edição de textos segundo Cambraia (2005); pretendemos explorar a capacidade de diálogo da Crítica Textual com a produção acadêmica em Educação e Linguagem. Esta dissertação tem como objetivo avaliar o tratamento dispensado ao manuscrito escolar na produção acadêmica que o toma como objeto de reflexão e fonte documental a fim de refletir acerca da necessidade de avaliação da coerência entre os objetivos da pesquisa e as estratégias de edição adotadas para os textos de estudantes, com especial atenção ao grau de subjetividade depositado no resultado da edição. Partindo do pressuposto de que uma das preocupações centrais da metodologia científica é garantir a validade do percurso escolhido pelo pesquisador para se chegar ao objetivo proposto e que a qualidade dos resultados alcançados no trabalho científico depende da qualidade das fontes que fornecem os dados e de sua fidedignidade, consideramos que a aplicação dos princípios da Crítica Textual para a edição de textos oferece grandes contribuições para o desenvolvimento de pesquisas com base em textos de estudantes. Este estudo discute as diferentes estratégias de edição dos manuscritos escolares na produção acadêmica, explorando sua materialidade e também seus aspectos textual, documental, histórico, social e cultural a fim de apontar seu potencial como objeto de interesse a diferentes áreas do conhecimento. Assim, espera-se ao longo deste trabalho oferecer recursos para que pesquisadores interessados em ingressar no campo da pesquisa em sala de aula possam realizar um trabalho de edição dos manuscritos escolares adequado para os fins de documentação de seu percurso metodológico, como forma de registrar as experiências, interpretações e conclusões expostas.

Palavras-chave: Manuscritos Escolares. Produção Textual. Escrita e Reescrita de Textos.

ABSTRACT

MOURA, Ronaldo A. **School Manuscripts:** Contributions from Textual Criticism to the Educational Research. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

In this paper we discuss the results of the edition of school manuscripts in the academic production in the educational field, exploring the material, textual, documental, historical, social and cultural aspects of school manuscripts in order to assess the coherency between the researcher's objectives and the editing strategies applied to the documents presented. Based on Duranti's influential work (1989) suggesting new uses for Diplomatics by expanding its field of interest and also incorporating contemporary documents as objects of critical analysis and reflection, Said's "philological-interpretive model" (2004) and standards and procedures for editing (CAMBRAIA, 2005), this research establishes a dialogue between Textual Criticism and the academic production in the area of Education. Our aim is to present the different strategies for editing school manuscript (the transcription formats and document reproduction strategies available) by examining both advantages and disadvantages of each one in relation to the objectives established by the researcher. In addition, this initiative provides references to edit school manuscripts for those interested in conducting research in the educational field.

Keywords: School Manuscripts. School Composition. Educational Research.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – REPRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS CONFORME CAPPONI, 2000, p.77-78

FIGURA 02 - REPRODUÇÃO DE REESCRITAS CONFORME CAPPONI, 2000, p.93

FIGURA 03 – TEXTO DE ALUNA CONFORME FRANCHI, 1982, p.201

FIGURA 04 – REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.28-29

FIGURA 05 – REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.168

FIGURA 06 – REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.37

FIGURA 07 - REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME FRANCHI, 1982, p.175

FIGURA 08 – REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.32-33

FIGURA 09 – REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME FRANCHI, 1982, p.169

FIGURA 10 – REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.45

FIGURA 11– REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME FRANCHI, 1982, p.174

FIGURA 12 – REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.10

FIGURA 13 – REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME FRANCHI, 1982, p.269

FIGURA 14 - REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI,

1982, p.110

FIGURA 15 - REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME FRANCHI, 1982, p.174

FIGURA 16 – REPRODUÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DE REDAÇÃO CONFORME FRANCHI, 1982, p.1 23

FIGURA 17 – REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME FRANCHI, 1982, p.236

FIGURA 18 – REPRODUÇÃO DE TEXTO DE ALUNO CONFORME RUIZ, 1998, p.38

FIGURA 19 – REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME RUIZ, 1998. NÃO PAGINADO.

FIGURA 20 – REPRODUÇÃO DE TEXTO DE ALUNO CONFORME RUIZ, 1998, p.75

FIGURA 21 – REPRODUÇÃO DE EDIÇÃO FAC-SIMILAR CONFORME RUIZ, 1998. NÃO PAGINADO.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

CAPÍTULO 1: A PESQUISA EM SALA DE AULA **19**

1.1 A PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO **20**

1.1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA **23**

1.1.2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA **26**

1.2 MANUSCRITOS ESCOLARES : UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE A CRÍTICA TEXTUAL E AS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO **30**

1.2.1 CRÍTICA TEXTUAL **31**

1.3.2 CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA TEXTUAL **34**

1.2.3 TIPOS DE EDIÇÃO **36**

CAPÍTULO 2: TRABALHANDO COM MANUSCRITOS ESCOLARES **41**

2.1. MATTOSO CÂMARA JR.: O PIONEIRO **41**

2.2 O MANUSCRITO ESCOLAR COMO OBJETO SOCIOCULTURAL **44**

2.3. O MANUSCRITO ESCOLAR COMO OBJETO MATERIAL **50**

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO **53**

2.5. DESCRIÇÃO DO *CORPUS* **62**

CAPÍTULO 3: ANÁLISE **68**

3.1. ANÁLISE: APRE(E)NDENDO AS REGRAS DO JOGO, DE MARIA GRACILÉIA CAPPONI **68**

3.2. ANÁLISE: E AS CRIANÇAS ERAM DIFÍCEIS, DE EGLÊ PONTES FRANCHI **76**

3.3. ANÁLISE: COMO SE CORRIGE REDAÇÃO NA ESCOLA, DE ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ **94**

3.4 ANÁLISE: ESCRITAS DE MEMÓRIA: AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL, DE FRANCESCO ANTONIO CAPO **108**

3.5 RESULTADOS **119**

3.5.1 SUBSÍDIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DE MANUSCRITOS ESCOLARES 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS 123

Introdução

Esta dissertação se propõe a investigar o tratamento dado aos manuscritos escolares quando utilizados como fonte de dados em pesquisas acadêmicas. Entende-se aqui *manuscrito escolar* como o texto escrito pelo estudante em contextos formais de escolarização, desde sua gênese em sala de aula até a preparação de sua edição, publicada no corpo da pesquisa acadêmica ou em seus anexos.

A hipótese para esta pesquisa surge das atividades do grupo de pesquisa Filologia e Manuscrito Escolar [1] iniciado em 2015 sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Barzotto e da Prof.ª Dra. Vanessa Martins do Monte. O grupo formado por professores de Língua Portuguesa das redes municipal e privada de ensino e por estudantes de graduação dos cursos de Letras e Educação tem como objetivo refletir acerca do tratamento dispensado aos textos de estudantes em pesquisas nas áreas de Educação e Linguagem.

As leituras e discussões realizadas em nossos encontros quinzenais desdobraram-se na seguinte pergunta: "De que forma o tratamento dispensado aos manuscritos escolares, tanto em sua exposição no corpo do trabalho quanto em sua análise, contribui para os resultados que favoreçam os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa?". É a reflexão a partir desta questão que originou nosso projeto de pesquisa aprovado no ano de 2017 sob orientação da Prof.ª Dra. Vanessa Martins do Monte.

A pesquisa surgiu com o propósito de analisar trabalhos acadêmicos que tematizam a produção textual no contexto escolar e tomam o manuscrito do estudante como objeto de reflexão teórica a fim de verificar o tratamento dispensado aos textos dos alunos tanto em sua exposição no corpo do trabalho quanto em sua análise, apoiados em pressupostos filológicos, como o método filológico-interpretativo (SAID, 2004) e as normas e os tipos de edição de textos (CAMBRAIA, 2005).

Inicialmente, o projeto tinha como propósito realizar uma pesquisa sobre o ensino da escrita por meio da análise de trabalhos acadêmicos que tematizassem a produção textual no contexto de escolarização formal (Ensino Fundamental e Médio), realizados no período entre 1987 e 2011 (período documentado no banco de dados da Capes até aquele momento).

Entretanto, nossa busca localizou um número bastante grande de pesquisas que atendiam a esses critérios, ou seja, tomavam os textos de estudantes como fonte documental.

---

[1] Integrantes do Grupo de Estudos Filologia e Manuscrito Escolar: Ana Cláudia Pereira Leal, Dayane Poli, Débora Viana de Alencar, Fernanda Nogueira Hyra Chagas Rodrigues, Maristela Freitas, Sheila Perina, Willian Edima Alves de Souza e Viviane Silva Acre.

Por isso, em virtude dos prazos estabelecidos no programa de pós-graduação e da necessária análise aprofundada de nosso objeto, optamos por restringir o *corpus*, de modo a trabalhar com um número mais modesto.

Para esse recorte, tomamos como critério individual sua representatividade em relação às técnicas de edição disponíveis e que, quando colocados em conjunto, oferecessem um panorama do tratamento dispensado aos manuscritos escolares na ampla produção acadêmica que encontramos.

Tendo em vista que uma pesquisa sobre ensino de escrita em sala de aula e voltada para a reflexão a partir dos textos produzidos pelos estudantes só alcança sua potencialidade crítica se os manuscritos escolares apresentados como fonte de dados forem tratados de forma rigorosa, nosso trabalho de pesquisa privilegiaria a análise da coerência entre os tipos de edição aplicados aos documentos, a interpretação do pesquisador e as conclusões resultantes.

Almejava-se no projeto demonstrar as contribuições do rigor da Crítica Textual para o desenvolvimento de pesquisas com base em textos de estudantes, para além do estabelecimento do texto, explorando sua capacidade de diálogo com outras áreas, neste caso a produção acadêmica em Educação e Linguagem.

Para aqueles que possam estranhar esta associação, é importante lembrar que a Crítica Textual pode influir sobre toda atividade que se utiliza do texto escrito como fonte, sendo fundamental para o progresso de ciências como a linguística, a história, a literatura, entre outras, e sua mais importante contribuição é "a recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura" (CAMBRAIA, 2005, p.19) em determinada época.

Segundo Wodak (2007), uma regra fundamental para o trabalho científico preconiza que o método ou modo utilizado para atingir os resultados apresentados deve ser verificável. Partindo do pressuposto de que uma das preocupações centrais da metodologia científica é garantir a validade do caminho escolhido pelo pesquisador para se chegar ao objetivo proposto, consideramos que a aplicação dos princípios da Crítica Textual para a edição de textos oferece grandes contribuições para as pesquisas universitárias inseridas no paradigma qualitativo (interpretativista) e que utilizam textos escritos como fonte de dados. Nos trabalhos científicos desta natureza, a qualidade dos resultados depende da qualidade das fontes que fornecem os dados e de sua fidedignidade. Neste contexto, o potencial da Crítica Textual para assegurar a fidedignidade e garantir que os materiais escritos apresentados mantenham sua confiabilidade enquanto documentos mostra-se de grande utilidade e justifica a inserção de nossa pesquisa numa perspectiva filológica.

Hoje, pode parecer evidente que apenas relatos e transcrições de falas ou trechos de textos não refletem a "produção de conhecimento esperada de um trabalho científico" (MATTOS, 2011, p.42), pois não garantem a fidedignidade e a possibilidade de confirmação dos dados analisados. No entanto, ao consultar dissertações e teses que utilizam os textos de estudantes como fonte de dados para suas investigações, verificamos que há uma enorme variação quanto aos critérios de edição dos documentos produzidos pelos alunos.

As transcrições no corpo da pesquisa, por exemplo, apresentam diferentes graus de intervenção do editor, muitas vezes contendo alterações e desvios sem esclarecimentos prévios da parte do pesquisador. Esta falta de rigor na aplicação de critérios de transcrição do documento original compromete a validade das interpretações apresentadas na pesquisa. Ainda em relação à fidedignidade das edições dos documentos, em muitos casos não é possível confirmar se as características da escrita do manuscrito original foram conservadas.

Deste modo, verificamos em grande parte da produção a ausência de rigor e cuidado com as fontes documentais que costuma caracterizar os trabalhos científicos, como a necessidade de validação das hipóteses de pesquisa por meio de dados empíricos. Como consequência, prejudica-se a validade dos resultados da pesquisa, pois a edição de um texto (forma de estabelecimento do material para sua publicação) pode representar ganhos ou perdas para uma pesquisa, visto que “as formas que fazem com que os textos sejam lidos, ouvidos ou vistos participam também da construção de sua significação" (CHARTIER, 1997, p.67).

Fachin (2009, p.238) ressalta a importância da utilização de critérios de leitura de manuscritos como procedimento indispensável para a produção de documentos fidedignos e defende que o editor deve realizar

> [...] seu trabalho com cientificismo ao estudar os documentos com a intenção de fazer com que o resultado de sua tarefa reflita fielmente o texto. Além disso, para que possa ser verificado por outros pesquisadores, divulga todas as etapas que o levou a determinado resultado.

De acordo com Silva Neto (1956), Cambraia (1999, 2001), Megale (2001) e Toledo Neto (2001), para estudos linguísticos, as edições devem ser preparadas rigorosamente, pois nos casos em que o cotejo entre manuscrito e transcrições demonstram oscilações na leitura, o documento compromete o trabalho do pesquisador, na medida em que edição pode originar conclusões injustificadas no documento original.

Portanto, a observação rigorosa de normas de transcrição e critérios de leitura é essencial para garantir a fidelidade de uma edição ao original. Fachin (2009, p.240) acrescenta que os critérios devem ser

> coerentes, portanto, ao tipo de documentação e ao objetivo com que se trabalha, assegurando, assim, a cientificidade da pesquisa filológica [...]. A utilização de determinada norma de transcrição depende, portanto, do objetivo da edição, pois a preocupação com valores literários, históricos ou linguísticos influencia o nível de intervenção do editor no original. Por isso, para cada intenção, uma norma diferente.

Podemos concluir, por conseguinte, que não há um tipo de edição mais adequado ou superior aos outros. Os tipos de edição são mais ou menos adequados aos objetivos que se propõem, pois há edições que se articulam e se prestam a diferentes objetivos. Por isto, defendemos a necessidade de refletir acerca das condições de aplicabilidade e da interpretação que fazem os pesquisadores no desenvolvimento de seus trabalhos.

Desta forma, mais do que apresentar um conjunto de critérios a partir dos quais se poderia tratar objetivamente os manuscritos escolares, pretende-se destacar a importância de descrever objetivamente os procedimentos utilizados e o tratamento dispensado ao material, incluindo restrições institucionais a que os discursos foram submetidos dado que

> [...] as metodologias ou os procedimentos não qualificam ou desqualificam uma pesquisa, o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico. (MATTOS, 2011, p.35)

Objetivo Geral

Nosso objetivo é propor subsídios para estudantes, professores-pesquisadores e pesquisadores interessados no trabalho com manuscritos escolares a fim de destacar a importância da reflexão acerca da avaliação dos princípios utilizados e da elaboração de novos princípios que atentem ao grau de subjetividade depositado no resultado da edição dos materiais apresentados como fontes documentais em suas pesquisas.

Partimos do pressuposto de que o pesquisador que atua com textos de estudantes faz "filologia sem saber", isto é, de forma intituiva, pois sem o "rigor filológico no trabalho de classificação e de análise material dos manuscritos, nenhuma interpretação séria dos processos seria possível" (GRÉSILLON, 2007, p.48). Sendo a Filologia uma ciência do texto e a Crítica Textual a disciplina filológica que tem entre seus objetivos reconstruir, fixar, criticar os textos transmitidos através dos tempos, sempre que há a intenção de recuperar as informações contidas num determinado documento a fim de permitir sua leitura sem a necessidade de manuseá-lo, faz-se Filologia (SALLES, 2008).

Tomando emprestado o conceito de Grésillon (2007, p.19), consideramos as produções dos estudantes como manuscritos, "na medida em que portam o traço de uma dinâmica, a do

texto em criação.", mas não o fazemos com o objetivo de "avaliar o processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais".

Nossa intenção é verificar o tratamento dispensado aos manuscritos escolares com o intuito de destacar sua função como fonte de dados para a pesquisa acadêmica entendendo como 'manuscrito escolar' o texto produzido pelo estudante em contextos formais de escolarização com a finalidade de responder a seguinte pergunta: *De que forma o tratamento dispensado aos manuscritos escolares, tanto em sua exposição no corpo do trabalho quanto em sua análise, contribui para os resultados que favoreçam os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa?*

Nossa filiação aos estudos filológicos não se resume à adoção de conceitos, e sim à adoção de uma perspectiva de estudo do texto a partir da qual os problemas são elaborados de modo a investigarmos uma nova forma de apresentar os manuscritos escolares na produção acadêmica.

Ao destacarmos o risco de que o dado analisado na pesquisa, após as intervenções do professor-pesquisador, torne-se uma interpretação grosseira do documento original, impossibilitando a realização de um trabalho rigoroso de análise, compreendemos a importância de oferecer subsídios para refletir sobre o tratamento dos manuscritos escolares nas pesquisas e sobre sua importância como fonte de dados.

Com o intuito de verificar a coerência entre os objetivos do trabalho e as estratégias de edição adotadas para o tratamento dos textos escolares e, consequentemente, a validade dos resultados das análises, seguimos as recomendações de Cambraia (2005). O autor alerta para a necessidade da fixação de princípios que devem orientar o trabalho da reprodução e da elaboração de edições de texto e ressalta que o tratamento dado ao material deve ser apropriado à finalidade do trabalho, as normas de edição utilizadas devem ser explícitas e rigorosamente aplicadas para garantir a coerência interna e a validade da análise.

Em suas recomendações, defende também a explicitude dos critérios utilizados para a edição, a reprodução de textos em sua forma genuína e a inclusão de comentários sobre pontos de dificuldade na leitura dos manuscritos e das soluções adotadas para garantir a fidedignidade da descrição linguística.

Subjacente à questão colocada, cabe perguntar: que tipo de conhecimento estamos produzindo nas universidades? É imprescindível que nós pesquisadores façamos uma reflexão sobre o percurso que escolhemos para a pesquisa não apenas como um exercício metodológico, mas também como uma experiência ética. O lugar do pesquisador envolve uma grande

responsabilidade em nossa sociedade e assim como não é possível abrir mão da pretensão de cientificidade, não podemos abrir mão da responsabilidade ética pelo uso que fazemos dos dados que coletamos. Uma responsabilidade que envolve um dever ético da parte do pesquisador para com todos aqueles envolvidos no processo de pesquisa.

Contribuições Previstas

Um trabalho científico só tem validade se os materiais utilizados como fonte de dados são tratados com rigor e de forma ética, clara e transparente; a Crítica Textual pode contribuir para a fixação de princípios que orientem o trabalho da reprodução e da elaboração de edições dos manuscritos apresentados nas pesquisas aplicadas à linguagem realizadas em sala de aula. Dessa forma, garante-se a fidedignidade da descrição linguística, auxiliando o leitor a avaliar "se há coerência entre os procedimentos adotados e a finalidade que o próprio editor atribui à sua edição". (CAMBRAIA, 2005, p.195)

Ao chamar a atenção para o tratamento dos materiais escritos (desde sua gênese, passando por sua edição rigorosa e disponibilização para consulta), outra importante contribuição é a preservação e conservação dos manuscritos para que possam ser utilizados futuramente por outros pesquisadores. Estes materiais podem vir a ser de grande utilidade para o linguista historiador ou como fontes para uma história das práticas pedagógicas,

> [...] por meio dos textos impressos fixam-se e transmitem as normas pedagógicas, e por outro, os manuais escolares e os textos manuscritos produzidos pelos estudantes ou alunos vinculam a fixação impressa da norma pedagógica a sua própria produção. Isto nos permite entrar no mais complexo, que é a relação ou a distância entre a prática pedagógica e todos os textos que tentam selecionar, limitar ou definir tais normas [...] (CHARTIER, 2001, p.74)

Ademais, como parte do patrimônio cultural escrito de uma comunidade, poderão servir de testemunhos de expressões humanas e seus vínculos socioculturais.

Consequentemente, para atingir tais objetivos, abordaremos o manuscrito escolar não apenas em sua materialidade, mas como um objeto de conhecimento; procurando destacar sua potencialidade epistemológica.

Considerando que diferentes abordagens possibilitam encontrar novas propriedades em objetos, muitas vezes, familiares; propomos que o texto do estudante deve ser abordado não apenas como construto linguístico. Em nossa proposta, o texto do estudante deve ser analisado como produto de uma determinada configuração cultural com suas próprias práticas de leitura

e escrita: a cultura escolar. Reconhecer o manuscrito escolar como produto cultural nos permite explorar não apenas seu aspecto material, mas também seus aspectos textual, documental, histórico, social e cultural. Assim, destacando seu potencial como objeto de interesse a diferentes áreas do conhecimento.

Plano da Dissertação

Esta dissertação organiza-se em três capítulos. Nesta introdução, apresentamos a justificativa da pesquisa e nossos objetivos. No capítulo primeiro, discutimos os métodos de pesquisa aplicada à educação e apresentamos noções fundamentais do método em Crítica Textual e dos aspectos teórico-metodológicos que serviram de base para a nossa análise. Considerando a extensa bibliografia a respeito das áreas exploradas, optamos por apresentar os aspectos teórico-metodológicos fundamentais que serviram de base para nosso trabalho.

No capítulo segundo, trataremos do trabalho com manuscritos escolares e descreveremos nosso percurso metodológico no processo de localização, seleção e definição das pesquisas que compõem o *corpus*.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos a análise do *corpus* à luz do referencial teórico da pesquisa.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Capítulo I

1. A pesquisa em sala de aula

Como demonstrou Foucault (1989, 1997), o problema da produção do conhecimento e suas consequências, das relações entre saber e poder, tem ocupado posição central em nossa sociedade.

As práticas de produção e sistematização de conhecimento não são imutáveis, são "o resultado de um conjunto de condições sociais, políticas e culturais que tornam alguns tipos de pesquisas possíveis e outros impossíveis" (BURKE, 2015, p.35). Para ilustrar, pode-se afirmar que

> alguns acadêmicos do século XIX menosprezavam aquilo que chamavam de "mera" descrição, como a praticada por naturalistas, por exemplo. Em resposta a isso, foram formuladas duas defesas da descrição. Uma delas, associar a descrição à interpretação [...]. A outra é tornar a descrição mais exata por meio da quantificação. (BURKE, 2015, p.91)

Na atualidade, o trabalho científico realizado no meio universitário (BORTONI-RICARDO, 2008) tem sua origem baseada em dois paradigmas: o positivista (de caráter quantitativo) e o interpretativista (com caráter qualitativo). No paradigma positivista, a metodologia científica, isto é, o caminho percorrido para se alcançar um determinado fim, segue a tradição lógico-empirista almejando identificar as causas que originam um determinado fenômeno.

Criado nos anos 20 do século XX como uma crítica ao positivismo e ao neopositivismo, o paradigma interpretativista busca interpretar os significados culturais encontrados no contexto socio-histórico em que um determinado fenômeno está inserido. Tal paradigma considera que a relação entre o mundo e o sujeito não pode ser traduzida apenas em números, por isso o pesquisador procura descrever o problema em foco e estabelecer relações entre as variáveis, analisando seus dados indutivamente, ou seja, buscando elaborar generalizações a partir da observação de casos particulares da realidade concreta.

O paradigma interpretativista não se caracteriza por uma estrutura rígida, permitindo liberdade na condução das pesquisas. Neste contexto, a relevância de discutir critérios de qualidade para as pesquisas no paradigma interpretativista já foi apontada por diversos autores. Brown e Dowling (1998), André (2001), Bauer e Gaskell (2002) alertam para a importância de explicitar os procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores a fim de oferecer

uma descrição detalhada dos critérios adotados para a seleção do *corpus* e dos procedimentos seguidos na condução dos processos pelos quais os resultados foram produzidos (coleta, análise e exposição dos dados).

Nesta etapa, em virtude dos nossos objetivos aqui, faz-se necessário estabelecermos um recorte dos métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa que abordaremos neste trabalho. Em função do predomínio numérico nas pesquisas selecionadas, trataremos a seguir da pesquisa participante e da pesquisa-ação.

1.1 A pesquisa aplicada à Educação

A pesquisa aplicada (GIL, 1994) busca gerar conhecimentos para aplicações práticas, objetivando solucionar problemas específicos. Para compreender como e por que os fenômenos ocorrem, o pesquisador utiliza dados coletados de formas variadas (entrevistas, observação participante etc.), incluindo dados quantitativos que serão interpretados ao longo da análise. Neste modelo, a análise documental pode ser uma técnica complementar, validando os dados obtidos.

É esta a etapa de maior interesse para nossos fins.

Duas das vertentes que se aproximam da pesquisa aplicada à Educação são a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Ambos os métodos de pesquisa utilizam a observação participante e inserem o pesquisador no campo a ser investigado.

A pesquisa participante caracteriza-se pela reflexão epistemológica a partir da observação: buscar observar para conhecer. Para André (2005, p.14), a observação pode ser "chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado"

Thiollent (1999) define que enquanto a pesquisa-ação associa observação e participação com o objetivo de realizar “uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada” (1999, p.83); na pesquisa participante, a interação entre pesquisador e membros da comunidade em que a investigação se desenvolve tem o objetivo de facilitar sua inserção no cotidiano do grupo pesquisados, com a finalidade de “observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (THIOLLENT, 1999, p.83).

Na pesquisa-ação, pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo ou participativo. Tal modalidade de pesquisa caracteriza-se essencialmente por uma reflexão

autocrítica e se centra na questão de que os resultados de uma investigação devam ser continuamente incorporados ao

> processo de pesquisa constituindo novo tópico de pesquisa, de modo que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento [...]. (TRIPP, 2005, p.138)

A pesquisa-ação[2] como método utiliza-se de várias técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações tanto individuais quanto coletivas, técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento. Assim, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver (THIOLLENT, 1992) interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa com o objetivo de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e dos grupos que participarem do processo, deste modo, contribuindo para a discussão ou fazendo avançar o debate acerca das questões abordadas.

Esta modalidade surge no panorama brasileiro na década de 70 num cenário de discussões sobre a relação entre teoria e prática. Nesta fase, os pesquisadores se aproximaram de autores como Kurt Lewin (proponente da espiral autorreflexiva formada pelos ciclos de planejamento, ação e observação que caracterizam o modelo), Lawrence Stenhouse, John Elliot e Kenneth M. Zeichner, fundadores da corrente anglo-saxônica.

Na segunda corrente de pesquisadores, Costa (1991) e Gajardo (1986), citam Paulo Freire como uma grande influência, afirmando que as obras *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, publicadas originalmente em 1964 e 1968 respectivamente, inauguram um novo caminho epistemológico de caráter político-emancipatório ao estabelecer diretrizes para uma reorientação da pesquisa educacional, focando a educação dos movimentos populares.

Nas décadas de 1970 e 1980, a educação passa a se consolidar como um campo próprio de pesquisa, marcado pela interdisciplinaridade, ao incorporar as contribuições de áreas como psicologia, sociologia, história, filosofia e antropologia (OLIVEIRA, 2018). Neste período a

---

[2] Segundo Tripp (2005), muitas vezes, atribui-se a criação do processo associado à pesquisa-ação a Lewin (1946) e embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, ele pode tê-lo encontrado anteriormente num trabalho publicado em Viena, em 1913.

expansão do sistema público de educação realizada de forma precária e seus consequentes problemas (a precarização da formação do docente, má qualidade de ensino, entre outros) trouxeram a necessidade de produzir mudanças reais na prática pedagógica, algo que a produção acadêmica produzida até então não contemplava. Neste cenário, a incorporação das contribuições da pesquisa-ação foi considerada uma alternativa para produzir mudanças efetivas na prática pedagógica e na política educacional.

A década de 1980 trouxe uma produção que procurou ampliar as perspectivas de aplicação da pesquisa-ação. Neste contexto, destaca-se a obra *Metodologia da pesquisa-ação,* de Michel Thiollent, publicada em 1985, concebendo a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social com base empírica, abordando questões metodológicas gerais

Na década de 1990 novas tendências na abordagem da pesquisa ação são introduzidas no panorama nacional. Um dos marcos da época é o artigo "A caminho de uma pesquisa-ação crítica", de Marisa Vorraber Costa, publicado em 1991, em que a autora aproxima as ideias de Paulo Freire e da corrente anglo-saxônica.

No contexto das pesquisas acadêmicas em educação no Brasil, o interesse pela sala de aula como objeto de estudo é recente. Para Cavalcanti e Lopes (1991), até a década de 1990, a sala de aula raramente se constituía como local de pesquisa devido à formação do professor essencialmente voltada para o ensino e à ausência de tradição de pesquisa em nossas universidades voltadas às áreas de ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com os autores citados, até a década de 80 do século XX, o objeto das pesquisas era o produto do ensino e não o processo. A partir das contribuições da Psicologia, partindo de um conhecimento indireto da sala de aula, os pesquisadores formulavam propostas para melhorar o ensino, no entanto, esse conhecimento era produzido fora da sala de aula, sem considerar o cotidiano dos sujeitos envolvidos (professores e estudantes).

As propostas eram aplicadas pelos professores com o objetivo de verificar sua eficácia e os resultados eram medidos através da administração de testes. O foco das pesquisas era o produto do ensino e aprendizagem e o pesquisador não acompanhava o processo. O pesquisador acompanhava apenas o período de elaboração das propostas e o de análise dos resultados, isto é, o período anterior e posterior ao processo.

A partir do final da década de 1980, em resposta às críticas de que a universidade se apresentava distante dos problemas práticos da educação, a pesquisa participante e a pesquisa-

ação ganham maior espaço. No mesmo período, com as mudanças teóricas apresentando uma nova concepção de linguagem, os processos de interação e o caráter intersubjetivo passam a ser objeto de estudo. Como consequência, cresce o número de pesquisas em sala de aula apresentando uma visão do professor como sujeito da sua própria transformação ao buscar o aprimoramento através da autocrítica e do conhecimento reflexivo, contudo, ainda se percebe o pouco reflexo dos resultados dessa produção em nossas escolas.

Entre os aspectos positivos deste tipo de trabalho, Freire (1989) já apontava o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa e não objeto da pesquisa em que especialistas falam sobre ele, mas não com ele.

Percebemos, então, o deslocamento do professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito (CAVALCANTI & LOPES, 1991), uma mudança na abordagem dos problemas encontrados no cotidiano escolar, pois nos trabalhos realizados por pesquisadores em colaboração com professores, o professor é tratado como objeto do estudo e o foco está no produto do ensino. Já nos trabalhos realizados por professores-pesquisadores verifica-se um deslocamento do foco do produto do ensino para o processo de aprendizagem, sua avaliação e, a partir da análise crítica e reflexiva do dia a dia, a implementação de novas práticas pedagógicas.

1.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa apenas passou a existir como disciplina oficial nas últimas décadas do século XIX (FARACO, 2016). Até então, havia apenas o ensino de Gramática do Português, ao lado do ensino de retórica e poesia, como havia sido definido por uma reforma em 1759, a Reforma Pombalina. A reforma realizada por Marquês de Pombal (primeiro-ministro de Portugal entre 1750 e 1777) é considerada um marco na Historiografia da Educação Brasileira, representando a implantação de um novo sistema educacional em substituição ao sistema jesuítico (projeto educacional implementado no período colonial brasileiro).

Nas primeiras décadas do século XX, até meados da década de 40, os manuais didáticos utilizados nas salas de aula apresentavam-se em duas versões: gramática e antologia (ensino de gramática através de textos literários).

Na década de 1950, gramática e antologia de textos passaram a integrar um só livro. Neste período, a concepção de língua que orientava a prática pedagógica é a de um sistema, isto é, ensinar a língua materna era ensinar o sistema linguístico.

A partir dos anos 1980 com as contribuições da Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso surgem novas concepções de gramática e de texto e novas propostas de ensino. A língua passa a ser entendida como discurso/enunciação e acompanhamos a mudança do foco da frase como centro das aulas de língua para o texto e, mais tarde, do texto para o enunciado

Há um crescimento de pesquisas e estudos voltados para as questões relativas ao ensino da língua materna. Como resultado desta produção, muitas pesquisas apontam a formação inicial do professor como insuficiente para lidar com os problemas encontrados no cotidiano escolar, criando um lucrativo mercado de formação continuada. Há também um aumento nos estudos tecendo críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa com foco na gramática normativa e o ensino da metalinguagem. Entre os críticos ao ensino tradicional à época, encontramos estudiosos que são hoje referências importantes na área de Estudos Linguísticos como Lemle (1984), Kato (1988), Perini (1985, 1989, 1995) e Travaglia (1996).

Com uma nova concepção de linguagem embasada na teoria bakhtiniana — linguagem analisada como processo de interação social; surgem mudanças no tratamento dos problemas de aprendizagem da escrita, o que antes era apontado como falta de capacidade para aprender da parte das crianças oriundas das classes empobrecidas, passa a ser analisado como uma consequência da forma de escolarização (SMOLKA, 1988).

Neste período, segundo Britto (1997), como resposta às críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, surgem duas tendências, aquela que identifica problemas teóricos e metodológicos da gramática tradicional e propõe a construção de uma nova gramática com base nos avanços dos estudos da Linguística e da Sociolinguística. Outra, defendendo uma mudança no paradigma das práticas de ensino voltadas à reflexão metalinguística para um ensino com foco no desenvolvimento a partir da reflexão e análise linguística.

É neste contexto que Geraldi (2011, 2013) faz grandes contribuições para o ensino de língua materna ao propor uma prática pedagógica centrada na produção de textos, leitura de textos e análise linguística. Para Geraldi (2013), é fundamental pensar a linguagem a partir do processo interlocutivo, sempre a partir de um eu e um tu que se expressam de acordo com suas

necessidades em diferentes situações comunicativas e contextos sociais, pois é impossível separar a linguagem de sua função social de comunicação e expressão. É através da ação linguística que se alteram as relações entre os sujeitos, visto que "as ações incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências" (GERALDI, 2013, p.27-28).

Em consonância com as propostas de Bakhtin, Geraldi (2013) critica a adoção dos gêneros textuais em sala de aula como objeto de estudo e propõe um trabalho em que os gêneros sejam tratados como instrumentos de comunicação, com ênfase na diversidade de práticas sociais e nas condições de produção em que aparecem.

A partir da reflexão sobre práticas sociais, Freire (1987), Gnerre (1994) e Van Dijk (2008) realizaram importantes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, destacando as relações entre linguagem e sociedade, o poder e a ideologia.

Tomando a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, ensinar exige criticidade já que o espaço pedagógico não é neutro. A própria presença do professor é uma presença política e a educação, uma forma de intervenção no mundo, seja para a reprodução e conservação da desigualdade social seja para mobilizar as pessoas para a resistência e transformação.

Freire propôs o desvelamento da ideologia dominante (ideologia entendida como manipulação) e a problematização das relações entre linguagem, discurso e sociedade como formas de construção de um projeto emancipatório. Seu objetivo era o abandono de uma postura passiva e fatalista diante das injustiças para a adoção de uma postura reflexiva sobre o papel de cada um na sociedade e, por fim, o posicionamento crítico diante das relações de poder.

Ao tratar das relações entre língua, poder e ideologia, Gnerre (1994) aborda a questão da legitimação das variedades linguísticas, destacando como uma variedade se sobrepõe a outra.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de "oportunidades iguais" para todos (GNERRE, 1994:28).

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do tratamento das variedades linguísticas na sala de aula com o objetivo de aprofundar a compreensão das relações entre o trabalho escolar com a língua materna e o desenvolvimento de competências na oralidade e na escrita. Tais pesquisadores ressaltam que as variações fazem parte de todas as línguas e que nenhuma língua é uma transcrição exata da oralidade. Recomendam ainda aos professores que ao se depararem com casos em que a variedade regional influencie a escrita, lembrem-se que do "ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua" (BAGNO em prefácio para BORTONI-RICARDO, 2004, p.8).

Bagno (2001) e Mollica (2000, 2007), considerada pioneira na área de Sociolinguística Educacional, têm chamado a atenção dos professores para a necessidade de se trabalhar a heterogeneidade da língua, desconstruindo preconceitos. Ambos propõem também que o professor incorpore como recursos didáticos em sala de aula itens em processo de variação e/ou mudança, já apontados por especialistas da área.

A seguir, em função do objeto de estudo da pesquisa, estabeleceremos um recorte na bibliografia sobre o ensino de Língua Portuguesa: o ensino escolar da produção de textos.

1.1.2 A Produção de Texto na Escola

Geraldi (2013) propõe um ensino de língua que considere a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade.

De acordo com sua concepção, o tratamento do texto privilegia a reflexão sobre como se produz sentidos por meio da língua. Destaca também que a aprendizagem da linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender demandam esta reflexão. Além disso, estabelece uma importante distinção entre texto e redação, um gênero artificial e distante das práticas sociais. Segundo ao autor, na redação, o aluno escreve para a escola, e nos textos ele escreve espontaneamente.

Define que para se produzir um texto, como parte fundamental para o momento de seleção das estratégias para dizer, é importante que o aluno tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer o que quer dizer, tenha para quem dizer e escolha as estratégias para a realização.

Para o trabalho com produção de texto em sala de aula, Costa Val (2006) e Koch (2009) realizaram grandes contribuições partindo dos avanços da Linguística Textual. As

pesquisadoras apresentam em suas respectivas obras as propostas de Beugrande e Dressler (1981), acerca dos sete critérios ou fatores de textualidade (coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade), indicando que a incorporação de tais critérios de avaliação nas atividades de prática escrita facilitam o trabalho de produção e análise de textos e contribuem para o desenvolvimento da competência textual do aluno.

Em sua influente obra *Redação e Textualidade*, Costa Val (2006) propõe que para ser bem compreendido, um texto deve ser avaliado sob três aspectos: pragmático, semântico-conceitual e formal, ressaltando que a preocupação com a estrutura formal não pode desviar o foco do aspecto semântico-conceitual.

Algum tempo depois, ao revisar suas propostas no texto “Repensando a textualidade”, publicado em 2010 na coletânea *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*, a autora abandona a abordagem dos padrões de textualidade como características do texto em si e como critérios para se avaliar o produto linguístico em favor de uma abordagem processual da escrita. Nesta abordagem, a textualidade é pensada como um modo de processamento do texto "e não como conjunto de propriedades inerentes ao texto enquanto produto" (2010, p.41).

Para justificar a mudança na abordagem, Costa Val chama atenção "para o fato de que Beaugrande & Dressler (1981) focalizam não o texto (produto), mas a atividade de comunicação textual (processo)", demonstrando que os sete padrões de textualidade são constitutivos da atividade de comunicação textual e não características inerentes aos textos.

A coesão passa a ser definida como concernente ao modo como os elementos se conectam mutuamente na superfície do texto, isto é, a coesão não está no texto, pronta, "mas está apenas sinalizada, para ser processada pelo recebedor, do mesmo modo que a coerência, que é construída pelos usuários" (COSTA VAL, 2010, p.38).

A coerência também deixa de ser entendida como uma característica do texto em si, "mas sim o resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto", pois "um texto não tem sentido em si mesmo, mas faz sentido pela interação entre os conhecimentos que apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários" (COSTA VAL, 2010, p.38).

A autora considera que, para o ensino de leitura e produção de textos, a questão de que a coerência e o sentido "não estão no texto, mas são processados na situação de interlocução" é fundamental e para apontar a impossibilidade de separar o semântico do pragmático, recorre as

"propostas de Charolles (1978) para a compreensão da natureza e do funcionamento dos textos" (COSTA VAL, 2010, p.42).

Tal como Beaugrande & Dressler (1981), Charolles (1978) aponta a natureza sociointerativa da textualidade. Para ele, "a coerência e o sentido do texto são dependentes da situação, o texto não é nem deixa de ser coerente em si mesmo, mas é coerente ou não para alguém em determinada situação" (COSTA VAL, 2010, p.42).

Costa Val orienta que para que possamos construir melhores produtores e recebedores de textos, é necessário que o texto seja pensado como um todo, e não como um produto e explicita claramente "a necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para que eu estou escrevendo? quem é o meu leitor? em que suporte meu texto vai circular, em que condições vai ser lido?" (COSTA VAL, 2010, p.50).

Nos estudos contemporâneos sobre a produção de texto escolar, verificamos que há um deslocamento do foco em aprender a escrever para aprender a reescrever. Na atualidade, a reescrita ganha destaque e passa a ser entendida como um dos objetivos do processo de escrita no contexto escolar. Como uma forma de propiciar a passagem do enunciador para o autor, os rascunhos passam a ser valorizados como evidências de processo de produção. O ponto inicial da escrita é a interação entre o escritor e o texto. O esboço é o resultado disso (CALKINS, 1989, p.34).

Em busca de instrumentos teóricos para tratar o processo criativo pelo qual os estudantes passam durante a escrita, Claudine Fabre (FIAD, 2010) relaciona os estudos da Crítica Genética com os estudos sobre reescrita de textos. Numa transposição dos avanços da crítica genética para a área da Educação, Fabre analisa as práticas de reescrita, destacando os processos que participaram da formação do texto do aluno e valorizando as etapas de elaboração do texto que antes eram desprezadas.

A reescrita também recebe destaque na proposta de Geraldi (2013) como uma etapa fundamental no processo de prática de escrita. Para o autor, reescrever é o objetivo de escrever, e realça a importância da prática da análise linguística como um meio de promover a reflexão sobre os modos de produzir sentido no texto e, a partir da reflexão, orientar o trabalho de reescrita do texto.

A respeito das atuais práticas de ensino de escrita, Sercundes (2000) destaca em seu trabalho: 1) a escrita como consequência de uma atividade prévia (um passeio, um filme, uma

palestra ou leitura de um texto) em que a finalidade de escrever seria registrar uma experiência; 2) a escrita com preparação prévia (a atividade de escrever como consequência de uma leitura e discussão realizadas anteriormente, por exemplo). Embora tais práticas apresentem-se como parte de um processo contínuo de aprendizagem sobre o ato de escrever, é possível verificar que uma de suas características é o controle exercido pela figura do professor sobre o que o aluno pode ou não escrever, dado que as atividades que antecedem o processo de escrita são selecionadas e planejadas por este profissional, muitas vezes desconsiderando os interesses dos estudantes. Em geral, as atividades são planejadas para serem lidas apenas pelos professores, ou seja, os estudantes aprendem a produzir textos que supõem ser adequados às expectativas do avaliador, sem considerar a função social dos textos nas diferentes situações comunicativas, etapa fundamental na proposta defendida por Geraldi (2013).

Percebemos no cotidiano escolar que, apesar do aumento no número de professores-pesquisadores, ainda prevalece a abordagem do ensino da escrita como um processo mecânico sem nenhum valor interacional, abordando os gêneros textuais como objetos de ensino que surgem como formas ou modelos fixos a serem seguidos e que acabam restringindo o processo criativo do aluno-autor. É importante lembrar que a proposta de ensino de escrita com base no papel modelizador dos textos que circulam socialmente, isto é, o uso dos textos como modelos a partir dos quais os alunos aprendem a escrever, está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, 1997), documento preparado pelo Governo Federal como referência para a elaboração de propostas curriculares.

Neste contexto, nossa pesquisa busca dar visibilidade aos trabalhos com a linguagem realizados em sala de aula que privilegiam a produção de texto em detrimento do ensino centrado na gramática normativa, experiências pedagógicas que busquem oferecer condições ao estudante de ampliar sua compreensão da realidade e dos papéis e funções sociais da escrita.

Portanto, a pesquisa compromete-se com esforço de divulgação da produção acadêmica que estabelece um processo integrado de pesquisa e de formação do professor baseado "muito mais nas práticas criativas do que na repetição de métodos". (LEAL, 1988, p.55).

Desta forma, destaca-se também a importância da promoção do professor como pesquisador em potencial para este processo. Conforme propõe Giroux (1967), o engajamento do professor em uma autocrítica em relação à natureza e à finalidade da formação dos professores, dos programas de formação continuada no trabalho e das formas dominantes da escolarização é uma necessidade, pois apenas

> encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos [...]. (GIROUX, 1997, p.162).

Na próxima seção, apresentaremos um breve panorama dos estudos em Crítica Textual com o objetivo de destacar suas contribuições como referencial metodológico para as pesquisas em educação que tomam os textos de estudantes como objeto de reflexão.

1.2 Manuscritos escolares: uma proposta de diálogo entre a Crítica Textual e as pesquisas na área de Educação

Influenciados pela série de artigos publicados por Luciana Duranti no período de 1982 a 1992 em que a pesquisadora propõe expandir o campo de aplicação dos conceitos e métodos da Diplomática Medieval a fim de fazê-los relevantes e aplicáveis a documentos contemporâneos, sugerimos um movimento similar no campo da Crítica Textual: propor novos usos para uma velha ciência. Em sua obra *Diplomatics: New Uses for an Old Science* publicada em 1998, compilação de uma série de seis artigos publicados entre 1989 e 1992, Duranti demonstra a capacidade de renovação de uma velha ciência sem comprometer seus princípios, ao incorporar todo o corpo teórico da Diplomática Medieval para criar novas categorias documentais e novos formatos para tratar dos documentos contemporâneos, visando fornecer parâmetros que influenciem a produção, preservação e transmissão de documentos de forma confiável.

Por consequência, o documento passa a ser produto de uma série de procedimentos realizados a fim de garantir a sua fidedignidade, preservação e, por fim, contribuir para a história da administração ao preservar também o seu contexto de produção.

A partir das contribuições de Duranti (1998), Guimarães e Tognoli (2007, p.15) afirmam que "qualquer documento produzido para qualquer fim pode ser considerado e analisado pela Diplomática. Independente de sua forma, a Diplomática consegue extrair os elementos necessários para sua análise".

Considerando que

> [...] ao longo dos tempo variaram os conceitos de autor, de texto e de original, variaram os pressupostos teóricos e as formalizações metodológicas, e bem assim variaram os interesses dos críticos de tal modo que, em vez de uma disciplina dotada de um objecto específico e vocacionada para um objectivo definido, temos na Crítica Textual uma disciplina aberta de cuja natureza se não

> poderá dissociar a busca permanente de um objecto e de um método, com todas as consequências daí decorrentes. (DUARTE, 2012:60)

Nossa proposta é expandir o campo de aplicação da Crítica Textual, baseando-se em seu potencial para assegurar a fidedignidade e garantir a preservação do documento e sua transmissão de forma confiável. Portanto, propomos estabelecer um diálogo teórico-metodológico reivindicando um novo uso para esta velha ciência ao incorporar os manuscritos escolares como objeto de estudo.

1.2.1 Crítica Textual

Falar em Crítica Textual é falar em Filologia (DUARTE, 2012, p.56), pois

> Todo o percurso histórico da Filologia e da Crítica Textual está ligado à escrita enquanto meio por excelência para preservar e transmitir conhecimentos. Na verdade, desde a invenção da escrita que a nossa civilização se baseia fundamentalmente no livro ou em documentos escritos, que nos transmitem o saber e a experiência dos antepassados.

Quando Lyotard aponta uma crise de confiabilidade nas formas de transmissão de conhecimento, em sua obra *A condição pós-moderna* publicada em 1979, demonstrando que a pós-modernidade "estaria marcada pela absoluta desconfiança em relação a todos os procedimentos de transmissão de saber" (KEHL, 2009, edição para kindle) está retomando uma antiga inquietação dos seres humanos.

Segundo Chartier (2009:99),

> Durante muito tempo, três inquietações dominaram a relação com a cultura escrita. A primeira é o temor da perda. Ela levou à busca dos textos ameaçados, à cópia dos livros mais preciosos, à impressão dos manuscritos, à edificação das grandes bibliotecas. Contra os desaparecimentos sempre possíveis, trata-se de recolher, fixar e preservar. A tarefa, jamais finda, é ameaçada por um ou outro perigo: a corrupção dos textos. No tempo da cópia manuscrita, a mão do escriba pode falhar e acumular erros. Na era do impresso, a ignorância dos tipógrafos ou dos revisores, como os maus modos dos editores, trazem riscos ainda maiores. Daí, os esforços dos autores para escapar das teias da livraria e da reprodução mecânica. Preservar o patrimônio escrito frente à perda ou à corrupção suscita também uma outra inquietude: a do excesso. A proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar. Mas, irônico paradoxo, essas ferramentas são elas próprias novos livros que se juntam a todos os outros.

No fragmento reproduzido anteriormente, ao escrever sobre as estratégias desenvolvidas para preservação e transmissão da cultura escrita, Chartier descreve parte das tarefas da Filologia.

Segundo Turner (2014), muitos estudantes universitários não reconhecem o termo *filologia*. Aqueles que o reconhecem pensam tratar do estudo de obras da Antiguidade Clássica ou de uma técnica de pesquisa aplicada às línguas e famílias linguísticas; sem que percebam que o legado da Filologia está presente nas formas como construímos conhecimento hoje. O autor exemplifica afirmando que quando cientistas sociais e cientistas políticos começaram a empregar o método histórico-comparativo no final do século XIX, empregaram um método filológico hoje ocultado sob o verniz da estatística.

Said (2004), crítico literário e um dos mais importantes intelectuais palestinos do século XX, defendeu em um de seus últimos escritos um retorno ao método filológico (referência importante para nosso estudo e que será tratada com destaque na seção dedicada ao nosso percurso metodológico), afirmando que a leitura atenta e cuidadosa e o exame minucioso das palavras no discurso escrito são tarefas de fundamental importância. Hoje, na era marcada pelo conceito da "pós-verdade", em que notícias falsas são difundidas rapidamente e exercem enorme impacto político, e que o acesso à internet transforma a todos em autores em potencial, mais do que um desejo de retorno à Filologia, a defesa de Said soa como uma espécie de alerta das consequências de seu abandono. Se a linguagem é o contexto necessário para a produção de sentido, um retorno à leitura atenta e obstinada como forma de produção de sentido, enfim, um retorno à Filologia pode oferecer grande contribuição aos nossos tempos.

Etimologicamente (MICHAËLIS,19--), o termo filologia, de origem grega, é formado por dois elementos: a raiz do verbo amar, *fil-*, e o substantivo *logia*, derivado de *logos*: verbo, discurso, fala, linguagem. Os primeiros filólogos eram filósofos e os primeiros registros de seu uso remetem às obras de Platão.

Para Mattoso Camara Jr. (1975, p.19),

> A filologia é a grande tarefa do estudo da linguagem durante o período helenístico em Alexandria. Seu objetivo principal foi a explanação dos textos dos antigos poetas, principalmente Homero. Como a antiga literatura grega usava dialetos locais e velhas formas do discurso que tinham se tornado obsoletas em face da expansão do dialeto ático como língua comum a toda Grécia, os filólogos alexandrinos eram levados a estudar as antigas fases da língua e os traços distintos dos dialetos gregos. Assim, em um dicionário de Hesíquio, que viveu provavelmente no século V de nossa era, encontramos não somente palavras áticas, mas, também, vocábulos de outros dialetos gregos, do

> latim e, mesmo, de muitas línguas "não-clássicas", tais como o egípcio, o acadiano, o lídio, o persa, o frígio, o fenício, o cita e o parto. Vemos, assim, o início do estudo de "língua estrangeira" como consequência do estudo "filológico".

Leite de Vasconcellos (1950, p.8) em suas *Lições de Filologia Portuguesa* define que

> A filologia abrange pois: história da língua (glotologia, glótica, linguística e seus ramos) com a estilística e a métrica; história literária. Faz-se aplicação prática da filologia quando se edita criticamente um texto.

Mattos e Silva (2008, p.14) explica que outros filólogos brasileiros como Serafim da Silva Neto, Antenor Nascentes, Sousa da Silveira aceitam essa concepção abrangente proposta por Leite de Vasconcellos e acrescenta que a

> [...] filologia, hoje, parece integrar-se melhor como uma das formas de abordar a documentação escrita, tanto literária como documental em sentido amplo, enriquecida pelas vias da crítica textual, tanto de textos antigos como modernos, Assim a filologia assume o seu lugar como a "ciência do texto", herança benéfica semeada há quase vinte séculos pelos alexandrinos, num retorno que, por causa dos dimensionamentos de seu objeto, por causa dos avanços da informática (cf. Castro, 1995:531). E no que concerne aos estudos linguísticos, por causa do também renovado retorno relativamente aos estudos históricos-diacrônicos.

Mais recentemente, Gumbrecht oferece uma definição de Filologia como curadoria de textos históricos (GUMBRECHT, 2003, p.4). Aqui nos aproximamos da contribuição mais valiosa no que toca à hipótese que norteia o presente trabalho.

Pensando sobre o processo de desenvolvimento de pesquisa, tanto o professor-pesquisador como o professor que colabora com a investigação do pesquisador assumem o lugar do crítico textual, pois sua tarefa implica a seleção prévia de textos. Ainda que os critérios que justifiquem a escolha de certos materiais em detrimento de outros não sejam explicitados na pesquisa, o processo de seleção se baseia em critérios estabelecidos pelo investigador responsável por fazê-lo. Além disso, na forma escolhida para a exposição dos resultados da pesquisa, o professor-pesquisador revela sua prática editorial (transcrição, edição e descrição) e sua interpretação, resultado das leituras críticas empreendidas.

Quanto ao que caracteriza a atividade filológica, Spina (1977, p.77) assim sintetiza as suas funções:

> 1º) Função substantiva, em que ela se concentra no texto para explicá-lo, restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para publicação; 2º) Função adjetiva, em que ela deduz, do texto, aquilo que não está nele: a determinação de autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época, bem como a sua avaliação estética (valorização); 3º) Função transcendente, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir à vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época.

Em nosso levantamento bibliográfico, verificamos que a ampla produção com base em manuscritos escolares realiza o que Spina define como função substantiva da atividade filológica. Nestes trabalhos, os pesquisadores se debruçam sobre o texto do estudante para

explicar o processo de ensino e aprendizagem das técnicas de escrita e, desta forma, documentar o processo de pesquisa, buscando fundamentar as suas interpretações. Como resultado da aplicação de critérios de edição que possibilitem o estabelecimento de documentos fidedignos, os manuscritos escolares coletados estarão habilitados para desempenhar a função transcendente, conforme descrita por Spina.

Desta forma, os manuscritos escolares coletados no presente podem ser utilizados como fontes documentais de interesse para pesquisadores que desejem investigar a cultura escolar e suas intersecções com processos sociais mais abrangentes.

Após o breve panorama apresentado sobre os estudos filológicos, constatamos ao longo de sua história uma espécie de evolução nos objetos de interesse da Filologia,

> e que tem sido sempre no sentido da *vulgarização*: primeiro, foi aos manuscritos sagrados e antigos que se reconheceu a dignidade necessária para serem objectos de estudo e de edição e, simultaneamente, sujeitos beneficiários de métodos (ainda que empíricos) de arqueologia textual, até porque eram escritos nas grandes línguas clássicas o latim e o grego e depositários de valores culturais predominantes; idêntica dignidade só foi reconhecida aos textos medievais, escritos tanto em "latim bárbaro" como nas línguas vulgares, com a já referida descoberta romântica da literatura medieval e, em particular, das literaturas nacionais que, no rescaldo dos nacionalismos emergentes à época, passaram a ser matéria de ensino nas Universidades. (DUARTE, 2012, p.56)

Em vista disso, propomos a inclusão dos manuscritos escolares como objeto de interesse da Filologia para abrir novas possibilidades de refletir sobre seu processo de transmissão e preservação.

A seguir, abordaremos as contribuições da Crítica Textual.

1.2.3 Contribuições da Crítica Textual

A palavra em latim *criticus* significava, em sua origem, um filólogo envolvido na atividade hoje conhecida como "crítica textual": a tentativa de determinar o que um autor escreveu originalmente estudando os diferentes testemunhos de um texto (BURKE, 2015:107).

Criada a partir da necessidade de recuperação e preservação de manuscritos sagrados e literários de épocas remotas, as origens da Crítica Textual (Cambraia, 2005) remontam às contribuições dos primeiros diretores da Biblioteca de Alexandria (sécs. II a.C.).

Dedicados à restauração e explicação dos textos literários antigos, os eruditos que se sucederam como bibliotecários em Alexandria eram responsáveis por

> [...] catalogar as obras, emendá-las, comentá-las, provê-las de sumários e de apostilas ou anotações (escólios), de índices e glossários (indicações marginais sobre as variantes das palavras), de tábuas explicativas, tudo isso complementado com excursos biográficos, questões gramaticais e até juízos de valor de natureza estética. (SPINA, 1977, p.61)

Os procedimentos praticados incluíam

> [...] recensear toda a tradição manuscrita, ordená-la e cotejar os testemunhos, anotando à margem desse material as dúvidas, as obscuridades e os erros textuais [...] Aristófanes de Bizâncio assim procedeu na sua edição dos poemas homéricos, indagando inclusive sobre problemas de métrica, de língua, de conteúdo e fontes; são notáveis também os escólios de Aristarco às duas edições de Homero, em que comenta todas as variantes encontradas na edição manuscrita. (SPINA, 1977, p.61-62)

A atuação dos alexandrinos fixou a forma dos textos gregos clássicos e impôs seus resultados como fonte para cópias posteriores, assegurando a transmissão à posteridade desses textos. Além disso, criaram um sistema de sinais críticos que foi posteriormente utilizado por filólogos do Renascimento. A Filologia só se inicia em Roma quando a atividade helenística entra em declínio, porém, diferentemente de Alexandria, onde os estudos se dirigiam para a crítica de textos, não há obras no campo da crítica textual; a atividade filológica latina esteve reduzida aos trabalhos gramaticais de Varrão. Na Idade Média os trabalhos de crítica textual foram exercidos sem sistematização, com critérios pouco rigorosos na área da literatura religiosa. Apenas "no século XVI, com os humanistas italianos especialmente, a investigação filológica reinicia o seu retorno à cultura clássica nos moldes da atividade de Alexandria" (SPINA, 1977, p.64) .

Em sua *Iniciação em Crítica Textual*, Azevedo Filho (1987, p.15-16) sintetiza:

> Dos períodos grego, alexandrino e romano aos nossos dias, bem ou mal sobrevivendo na Idade Média, chega a crítica textual ao Renascimento, em seguida, passando pelo Barroco e pelo Neoclassicismo, até o advento do método renovador de Lachmann, de que foram dissidentes D. Quentin, ainda que parcialmente, e Bédier, este último já em nítida posição divergente. Na verdade, em Lachmann e Bédier se encontram os dois pontos de partida da crítica textual de nossos dias, por isso mesmo dividida em duas grandes correntes: a neolachmanniana dos críticos alemães e italianos e a neobédieriana dos críticos franceses. Em ambos, a edição crítica é tida como operação absolutamente necessária ao perfeito entendimento de um texto, ou à sua completa interpretação filológica, segundo critérios que melhor possam aproximá-lo da última vontade consciente do seu autor.

Até o século XIX, as edições críticas eram feitas com base nas escolhas de seu editor, necessariamente um erudito *stricto sensu*. As cópias acessíveis serviam de base para consulta e os estudiosos escolhiam as variantes e corrigiam arbitrariamente aquilo que lhes parecia melhor sem a preocupação de fornecer aos leitores informações para que pudessem verificar se a escolha feita era a adequada ou a mais recomendável.

Foi Lachmann que criou uma técnica objetiva para a Crítica Textual ao expor suas posições teóricas e metodológicas nas suas edições do Novo Testamento grego e do poema *De*

rerum natura, de Lucrécio. Concebendo o texto original como corrompido por um processo de empobrecimento causado pelo desgaste temporal ou pelo processo de transmissão, o trabalho do crítico textual a partir de Lachmann passou a ser o de "resgatar a memória do texto original. Através de um paciente trabalho de comparação e reconstrução, inventando o menos possível, chegava-se a um texto cuja forma estava próxima da origem". (MARQUILHAS, 2010, p.361)

As fases da edição crítica, conforme o método desenvolvido por Lachmann, podem ser resumidas em duas etapas: recensão e emenda.

Na recensão, faz-se o levantamento dos testemunhos existentes; a colação, isto é, o confronto de testemunhos e a estemática, a composição da genealogia dos testemunhos representando suas relações de conexão e derivação a fim de eliminar as cópias que não apresentam valor para a tarefa da edição crítica.

Na segunda etapa: a emenda consiste na correção dos erros e seleção de variantes encontradas nos testemunhos, incluindo o acréscimo de notas elucidativas de pontos de dificuldade e justificando toda a conjectura feita.

Não detalharemos aqui as etapas do método lachmanniano, pois foge ao escopo de nossa pesquisa. Nosso objetivo não é estabelecer um método para aplicação em pesquisas com textos escolares, mas, sim, oferecer subsídios para a realização de trabalhos em que o manuscrito do estudante é o próprio objeto do trabalho intelectual. Não aplicaremos o método lachmanniano em nossas análises, mas suas linhas gerais servirão de base para o trabalho com textos: leitura atenta e cuidadosa do material escrito e um paciente trabalho de cotejo.

1.2.4 Tipos de edição

Para melhor compreensão da presente pesquisa, é fundamental definirmos inicialmente três termos essenciais na área de Filologia: testemunho, manuscrito e edição.

De acordo com o Glossário de Crítica Textual elaborado por pesquisadores da Universidade Nova de Lisboa[3], ‘testemunho’ “designa o exemplar de um texto (manuscrito ou impresso) com todas as características próprias: suportes, lições, variantes”. Logo, faz-se necessário esclarecer que, para a realização deste trabalho, o termo manuscrito será utilizado em uma acepção ampla e sua materialidade, conforme veremos no capítulo 2, pode se apresentar

[3] Disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/invest/glossario/glossario.htm>

em forma manuscrita ou impressa. Por ora, destaca-se que tratamos como ‘manuscrito escolar’ o texto produzido pelo estudante em contextos formais de escolarização.

Em virtude da impossibilidade de acessarmos o original criado pelo aluno-autor a fim de investigar se a edição realizada pelo editor segue a vontade consciente do autor ou é resultado de coerções exercidas pelo contexto escolar, abordaremos inicialmente os problemas de transmissão dos textos, isto é, de que forma o material escrito é exposto e o tratamento que lhe é dispensado pelo pesquisador.

No uso corrente, edição designa a confecção material do livro: "em erudição literária, edição é o preparo do texto de uma obra conforme técnicas adequadas, chamando-se editor ao estudioso que o faz." (CANDIDO, 2005, p.48).

O tipo de edição ou reprodução adotado para um texto depende dos objetivos do editor e a finalidade do trabalho. Tal decisão é considerada de extrema importância, pois toda escolha relacionada aos tipos e critérios de reprodução do texto pode causar impacto na forma assumida por ele e, consequentemente, no processo de construção de sentidos realizado pelo leitor.

De acordo com Cambraia (2005) e Silva (2012), para textos com apenas um testemunho, os tipos de reprodução aplicáveis são: fac-similar, diplomática, semidiplomática (ou paleográfica) e interpretativa, dependendo do grau de intervenção do editor.

- edição fac-similar: reproduz a fonte com grande fidelidade e quase sem interferência do editor.

- edição diplomática: transcrição conservadora de todos os elementos presentes no texto.

- edição semidiplomática: transcrição da fonte com pequenas intervenções como o desenvolvimento de abreviaturas, inserção ou supressão de elementos para facilitar a leitura.

- edição interpretativa: apresenta grau máximo de mediação para uma edição monotestemunhal. Nela o pesquisador desenvolve abreviaturas, atualiza a ortografia, inclui notas (filológicas, linguísticas, histórias) com o objetivo de tornar o texto acessível para o público não especializado.

O presente trabalho utiliza manuscritos modernos, consequentemente, não lidamos com as mesmas dificuldades daquele pesquisador que cuida de documentos mais recuados no tempo. Por exemplo, embora não possamos desconsiderar os desafios encontrados por professores iniciantes para compreender a caligrafia de determinados estudantes, o tipo de letra encontrado

em nossos documentos não precisa ser decifrado e muitas vezes “traduzido” para garantir sua legibilidade, tarefa habitual para pesquisadores que tratam de manuscritos de épocas passadas.

Neste caso, consideramos que edições diplomáticas oferecem bases mais sólidas sobre as quais "as reflexões de cunho histórico, gramatical ou linguístico poderão processar-se de forma mais conscienciosa." (FACHIN, 2009:254)

Em relação às edições semidiplomáticas, Fachin (2009:251) aponta que o editor deve esclarecer “a trajetória de seu trabalho, desde as motivações que o levaram a escolha de tais documentos, até o critério utilizado. Tal atitude demonstra o rigor empregado na tarefa filológica e proporciona ao leitor a possibilidade de verificação do resultado".

Para exemplificar tais atitudes, o autor indica as Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil, orientações importantes para interessados em trabalhar com edição de manuscritos,

> propostas durante o II Seminário para a História do Português Brasileiro, realizado em Campos do Jordão-SP, no período de 10 a 16 de maio de 1998. A comissão que as elaborou estava composta pelos seguintes pesquisadores: Heitor Megale (USP), César Nardelli Cambraia (USP), Gilvan Muller de Oliveira (UFSC), Marcelo Módolo (mestrando-USP), Permínio Ferreira (UFBa), Sílvio de Almeida Toledo Neto (USP), Tânia Lobo (UFBa) e Valdemir Klamt (UFSC). (FACHIN, 2009, p.251).

Tais normas serviram de base para os critérios de avaliação das transcrições apresentadas nas pesquisas de nosso *corpus*, conforme detalharemos no próximo capítulo.

No caso das estratégias de transcrição, Ivo Castro (1981) recomenda que a transcrição será modernizadora ou conservadora em virtude das finalidades da edição e do público a que se destina. Uma transcrição modernizadora, ao garantir a legibilidade para um público não especialista, pode atrair o interesse de um número maior de leitores. Por outro lado, a mesma edição já não será apropriada para os estudos linguísticos. Portanto, a opção entre modernização e conservação do texto original dependerá das estratégias adotadas pelo editor para alcançar seus objetivos e o público potencial de seu interesse.

Com base nas instruções de Pichio em sua obra *A Lição do texto: filologia e literatura 1 - Idade Média* de 1979, cujo tema são os sistemas de transcrição e edição dos documentos e textos medievais, Fachin (2009, p.240) aponta ainda que

> pesquisadores que defendem a tendência conservadora justificam que um texto vale como realidade histórica, simultaneamente fonética e gráfica; qualquer alteração é um arbítrio injustificado e injustificável. Já os que defendem a tendência modernizadora indagam que não se deve esquecer que a obra se destina antes do mais à leitura, e que essa leitura deve ser facilitada, e não dificultada pela convenção gráfica.

Para estudos de língua escrita em busca de registros de diversos usos da língua e que fazem uso de documentação composta por manuscritos não-literários de outras épocas, pesquisadores atualmente optam por

> trabalhos que tenham como base edições conhecidas como semidiplomáticas, pois, além de conservarem o estado de língua da época em que os documentos foram produzidos e o hábito de escrita de seus escribas, facilitam a sua leitura ao passar os caracteres manuscritos para os tipográficos e, principalmente, desenvolver as abreviaturas e indicar os problemas decorrentes de deteriorações diversas [...]. Os critérios de transcrição utilizados para esse tipo de edição são elaborados com a intenção de conservar o estado de língua dos manuscritos, possibilitando, menos possível, a interferência do editor. Nos casos em que houver necessidade, são respeitados procedimentos que deixem explícita a intervenção ao leitor. (FACHIN, 2009, p.251)

Quanto aos documentos com dois ou mais testemunhos, de acordo com Cambraia (2005) e Silva (2012), a edição crítica é tradicionalmente aplicada.

O objetivo da edição crítica consiste no cotejo rigoroso dos testemunhos a fim de verificar as diferenças que apresentam e, após o levantamento, restituir o texto à sua forma original, eliminando as alterações acumuladas durante seu processo de transmissão. Dessa forma, a edição crítica se configura

> pela combinação de dois elementos principais: um TEXTO CRÍTICO, preparado por seleção e um APARATO CRÍTICO, que é o registro das variantes Para alguns autores é elemento indispensável o prefácio, ou introdução crítica, na qual o editor justifica o seu método e faz a história do texto, mostrando como ele foi sendo reproduzido através dos anos. (CANDIDO, 2005, p.50)

O aparato crítico "permite o confronto imediato entre a escolha feita pelo editor e as lições por ele rejeitadas, que estão precisamente aí recolhidas e cuidadosamente registradas" (SPAGGIARI, 2004, p.39). A apresentação de uma edição crítica, ou seja, a forma fixada pelo editor, geralmente inclui no aparato introduções, listas de edições, cronologias, biografia, glossários e notas de esclarecimentos que permitem ao leitor avaliar o trabalho realizado.

Atualmente, com o desenvolvimento da Sociologia dos Textos, um desdobramento moderno da Crítica Textual, o ideal de "um texto crítico capaz de refletir a vontade do autor, de forma mais fiel do que qualquer manuscrito, ou cópia impressa, existente" (SPAGGIARI, 2004, p.126) passa a ser questionado. Da mesma forma que cada nova versão de um texto revela uma nova intenção, abrindo-se a interpretações plurais, a busca da identificação da intenção autoral e sua sacralização em uma edição crítica podem conduzir a uma interpretação unívoca e autoritária. Neste caso, para evitar o autoritarismo interpretativo, há a valorização do

estabelecimento de critérios e a nomeação dos mecanismos utilizados para se chegar a uma determinada interpretação.

Sobre os tipos de edição disponíveis, Bassetto (2001) inclui ainda os seguintes:

a) Edição comentada: apresenta "explicações, esclarecimentos e notas sobre pontos presumivelmente obscuros, ou termos específicos ou técnicos, vocábulos polissêmicos, alusões etc.". (BASSETTO, 2001, p.62);

b) Edição escolar: varia de acordo com os objetivos visados junto ao público-alvo e apresenta “muitos pontos de contato com a edição comentada, devendo apresentar muitas notas e explicações, sempre que se fizerem necessárias" (BASSETTO, 2001, p.62);

c) Edição popular: seu objetivo é a difusão e popularização da obra em grande escala.

Longe de pretender exaurir o tema, é importante, para nossa pesquisa, ressaltar que não pretendemos oferecer uma teoria de edição, mas propor a reflexão acerca da necessidade de avaliação dos critérios utilizados no trabalho com manuscritos escolares, o grau de intervenção e o grau de subjetividade depositados em sua forma estabelecida para exposição nas pesquisas.

Capítulo 2

2. Trabalhando com manuscritos escolares

2.1. Mattoso Câmara Jr.: o pioneiro no trabalho com redações

Para abordar a história das pesquisas acadêmicas realizadas com base em manuscritos escolares, nosso levantamento bibliográfico revelou que o primeiro trabalho em nosso território foi publicado em 1957. Trata-se de um artigo intitulado “Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”, em que o célebre autor Mattoso Câmara Jr. descreve e apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com 62 crianças entre 11 e 13 anos. Neste artigo pioneiro, o autor analisa fatos de ordem fonética, morfológica e sintática presentes nos textos, e considerados desvios da norma padrão, como índices de mudança da língua, tendências linguísticas sedimentadas no meio familiar. Em seu texto, chama especial atenção a escolha da palavra "sintoma" no título, revelando que os "erros" apontados em seu trabalho sinalizam algo além de sua ocorrência e devem ser devidamente investigados.

A seguir, analisaremos o artigo de Mattoso Câmara Jr. e, a partir de suas sugestões, abordaremos o manuscrito escolar em sua materialidade e como objeto de conhecimento, destacando sua potencialidade epistemológica.

Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) foi um importante linguista brasileiro e autor de uma vasta obra de inegável relevância para a história dos estudos linguísticos no Brasil e em Portugal. Pioneiro em seus estudos, é considerado iniciador do ensino regular de Linguística no Brasil e autor do primeiro compêndio de teoria linguística publicado em língua portuguesa, seus *Princípios de linguística geral*, publicado em 1941, com reimpressão no ano seguinte.

Seu interesse pelos estudos de teoria linguística fez com que assumisse a tarefa de tradutor de diversas obras e artigos a fim de divulgar para os leitores de língua portuguesa trabalhos importantes para o desenvolvimento dos estudos linguísticos. Sua obra descritiva do português, sobretudo nos campos da Fonologia e da Morfologia, à luz da linguística contemporânea, com o fim de compreender a nossa língua em sua estrutura, em seu funcionamento e em sua história, renovaram a orientação metodológica dos estudos linguísticos entre nós. Dentro de seus interesses, procurou fornecer subsídios para uma história dos estudos linguísticos no Brasil, contribuindo também, de maneira relevante, para o conhecimento das línguas indígenas brasileiras.

Iniciou sua carreira como professor no ensino secundário em 1928, lecionando Português e Latim em diversas escolas no Rio de Janeiro. Em 1938, ingressa no ensino universitário, atuando como professor de Linguística e Latim. Seu curso de Linguística Geral na Faculdade Nacional de Filosofia foi considerado durante muitos anos o único ministrado no Brasil e apenas em dezembro de 1962 o Conselho Federal de Educação incluiu como obrigatório o ensino de Linguística nos currículos dos cursos de Letras.

Interessa-nos aqui sua atuação como professor, pois é sua experiência como docente que servirá de base para o artigo "Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro", trabalho pioneiro na análise de textos de estudantes em nosso território.

Em seu artigo, Mattoso Câmara Jr. analisa as produções de 62 crianças, entre 11 e 13 anos, realizadas durante o Exame de Admissão num colégio do Rio de Janeiro, "prova para o ingresso no ensino de segundo grau, ou ‘ginasial’. O exame consistia de um ditado e da descrição de uma gravura, além de algumas questões de ordem gramatical simples" (CÂMARA JR., 2004, p.87).

Para o trabalho, o autor analisa o ditado e as descrições a fim de destacar os erros mais frequentes como tendências linguísticas da língua coloquial culta, linguagem transmitida no meio familiar dos estudantes, considerando que se trata de um colégio particular situado na zona sul da cidade, onde vive a parte mais rica e de mais alto nível social da população urbana.

O autor aponta que uma análise semelhante feita para uma escola frequentada por crianças das classes humildes apresentaria um quadro diverso. Informa ainda que os resultados de seu estudo corroboraram

> conclusões de ordem fonética, morfológica e sintática a que se tem chegado em referência à língua coloquial culta do Rio de Janeiro. É um resultado naturalmente parcial e que não abarca todos os aspectos que conviria apreciarmos. Por outro lado, as crianças já sofreram o impacto da língua literária, adquirida no ensino primário e numa intensa preparação de um ano para esse Exame de Admissão; mas em regra o conflito entre as duas linguagens provoca soluções de compromisso, que são bastante significativas para a dedução das tendências por depreender. (CÂMARA JR, 2002:87-88)

Inicialmente, Mattoso Câmara apresenta de forma breve uma lista de suas conclusões em referência à fonética, morfologia e sintaxe para em seguida comentar a exemplificação dos erros com trechos retirados das produções dos estudantes.

Chama a atenção verificar que alguns dos erros apontados como índices de tendências linguísticas são hoje tratados por especialistas (BAGNO, 2014; BORTONI-RICARDO, 2003) como traços gerais típicos do português oral no Brasil encontráveis em todos os níveis sociais. Podemos citar como exemplos de suas conclusões:

Na área de Fonética:

- "tendência a anular-se a oposição entre [e] e [i], bem como [o] e [u], em posição pretônica, realizando-se um arquifonema [i] ou [u] conforme o caso" (2004, p.88);
- "anulação da oposição entre ditongo [ou] e [o] fechado" (2004, p.88);
- "tendência à omissão do [s] e do [r] finais antes de pausa" (2004, p.88).

Em Morfologia:

- "a falta de integração na língua coloquial do pretérito mais que perfeito do indicativo em -ra e certa incompreensão do pretérito imperfeito do subjuntivo em -esse" (2004, p.89).

Em Sintaxe:

- "tendência a subordinar ao verbo o sujeito posposto, desaparecendo a concordância do verbo com esse sujeito" (2004, p.89);
- "a língua coloquial do Brasil refuga, aliás, a forma acusativa o, a, os, as preferindo-lhe ele, -a, -es, -as em função de acusativo" (2004, p.93).

O autor encerra informando que suas conclusões apresentam apenas os erros mais frequentes com o objetivo de documentar certas tendências da língua coloquial no Rio de Janeiro e que outros erros encontrados no *corpus*, de caráter mais pessoal e esporádico, foram descartados, no entanto, poderiam ser de interesse a um estudo de Psicologia da Linguagem, provavelmente referindo-se ao campo de estudos que hoje conhecemos por Psicolinguística.

Ancorados nas observações de Mattoso, propomos um percurso para pensar o texto escolar como objeto cultural, documento que pode ser de interesse para diferentes áreas de estudo.

2.2 O manuscrito escolar como objeto sociocultural

Preocupado com a questão metodológica para investigar a compreensão dos fenômenos sociais, Geertz (1978) aponta que o local em que realizamos nossos estudos não se resume ao

que estudamos lá e argumenta que é a observação de casos concretos que possibilita a elaboração de teorias amplas. Desta forma, podemos concluir que não se estuda a escola X ou Y, assim como não se estuda a turma A ou B na escola X ou Y, mas estudamos na escola, um local privilegiado no qual podemos analisar a cultura escolar, a comunidade em seu entorno, as culturas juvenis e suas intersecções e, como resultado, a sociedade.

Logo, para conhecer aspectos da comunidade e dos sujeitos que a integram, as ações dos estudantes e professores podem ser compreendidas como ações simbólicas, isto é, comentários que remetem a um contexto que ultrapassa o universo sociocultural no qual a escola se insere. Consequentemente, estas ações exigem do pesquisador um esforço de interpretação para se atingir o que se caracteriza como uma descrição densa (GEERTZ, 1989) e não apenas um relato descritivo do que foi observado em campo.

Inevitavelmente, interpretar as ações observadas no ambiente escolar como ações simbólicas destaca a dimensão histórica como "inevitável componente de todo processo atual" (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.47) e impõe a necessidade de se

> [...] abordar o processo como parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento, complementando as informações colhidas no campo com informações relativas ao contexto social mais amplo e buscando interpretações e explicações a partir de elementos externos [...] cada estabelecimento de ensino é uma versão local de um movimento social mais abrangente. Ou seja, embora a escola não seja mero reflexo desse movimento, não pode ser entendida sem a necessária referência ao contexto social e político que lhe dá existência e sentido" (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.47).

A escola surge, portanto, como uma construção social. Pensar a escola em sua historicidade cotidiana implica, desse modo, concebê-la como

> história não documentada, através da qual [...] toma forma material e ganha vida... Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.13).

Outro autor que podemos convocar para nos ajudar a pensar sobre as relações sociais dentro de um grupo é Roger Chartier. Um aspecto muito importante a ser considerado é a descrição cuidadosa do pesquisador a respeito do que foi observado em sala de aula, tal contextualização serve de grande auxílio no processo de leitura dos manuscritos dos estudantes. A respeito do tema, ele escreve

> [...] cada micro história pretende reconstruir, a partir de uma situação particular, normal porque excepcional, a maneira como os indivíduos produzem o mundo

> social, por meio de suas alianças e confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que se opõem (CHARTIER, 2002, p.84).

Neste sentido, as experiências vividas e observadas no ambiente escolar quando interpretadas como ações simbólicas (GEERTZ, 1989), passam a ser ações que dizem algo a respeito de nossa sociedade, tornam-se comentários sociais que ultrapassam seu contexto imediato.

Segundo Ezpeletae Rockwell argumentam, os sujeitos das pesquisas nas escolas são "sujeitos que protagonizam processos sociais" (1986, p.90). As autoras oferecem uma importante contribuição ao diferenciar os processos sociais estudados pela pesquisa participante, considerados processos pequenos com desdobramentos locais, dos grandes processos sociais que modificam o movimento histórico. Para as autoras, os processos sociais investigados pela pesquisa participante

> Há neles também recorrências e composições que não conhecemos, próprias da escala em que sucedem. São, enfim, múltiplos e heterogêneos os processos que alimentam outros e que, ao mesmo tempo, configuram as facetas reais e concretas da sociedade. Nesses processos, são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os protagonizam. São sujeitos construídos e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas. (EZPELETA; ROCKWELL 1986, p.92)

Conforme exposto, tomando a escola e os sujeitos que a constroem como parte de fenômenos sociais, abrimos possibilidades na direção de refletir sobre os textos produzidos por estudantes na condição de manuscritos escolares, que se tornam rica fonte de dados para documentar pesquisas para além das áreas de Educação e Linguagem. Nas belas palavras de Ferreira Gullar (apud VIEIRA et al. 1989, p.12),

> A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz.

Se, como propõe Bakhtin (1988), a articulação de discursos presente em todo texto evidencia que as palavras do autor materializam discursos de outros sujeitos, quais outras vozes se materializam por meio dos textos dos estudantes? Em situações de efervescência social, quais outros discursos estão presentes nos textos dos alunos? De que maneira a ideologia hegemônica é reproduzida ou contestada nos discursos destes documentos? Como registro do processo de

ensino e aprendizagem, quais são as práticas pedagógicas documentadas nestes manuscritos? De que forma políticas educacionais foram reproduzidas ou rejeitadas em sala de aula?

Nosso tempo caracteriza-se, dentre outros fatores, como um período de grandes avanços tecnológicos. De que forma tais avanços são introduzidos na sala de aula? Quais inovações são introduzidas nas práticas pedagógicas como resultado do uso de novas tecnologias? Nossa concepção de ensino como é concebida atualmente é compatível com a introdução de novas tecnologias no ambiente de aprendizagem?

Os manuscritos de estudantes podem representar ricas fontes de informação na busca por compreender esses e outros fenômenos. Considerando que uma época de inovações também pode ser vista como uma época de epílogos, pois certas práticas desaparecem ou se transformam para dar lugar ao novo, os manuscritos de estudantes, quando em conjunto e analisados de forma comparativa, podem nos informar enquanto registros de práticas passadas, contribuindo para um inventário das práticas pedagógicas.

Em nosso levantamento bibliográfico, verificamos uma grande quantidade de trabalhos que utilizavam textos escolares para investigar aspectos da mudança linguística a fim de oferecer contribuições para o debate sobre variação e mudanças linguísticas e o ensino de língua nas escolas.

A escola pode ser tratada como ambiente privilegiado para a reflexão acerca do desenvolvimento diacrônico da língua com fundamento em análises sincrônicas, visando compreender e interpretar as condições que favorecem as mudanças na língua.

> [...] A reação social costuma ser negativa à ideia de que as línguas mudam; porém, o conceito de mudança é fundamental para eliminar preconceitos linguísticos em relação às variantes populares. A perspectiva de mudança linguística é, pois, primordial para refutar a ideia de que há uma norma fixa e constante a ser ensinada na escola. As normas de uso se alteram com o tempo, e o professor precisa ter essa perspectiva como princípio de ação para evitar o artificialismo de certas normas gramaticais. (MARCOTULIO, 2018:15)

Embora o modo como cada orientação teórica compreende o processo de mudança varie de acordo com a concepção de linguagem adotada, todas as línguas experimentam o processo de transformação em sua evolução histórica (FARACO, 2005). A língua que falamos hoje, por exemplo, "é o resultado de muitas inovações ocorridas em épocas diferentes" (ILARI; BASSO, 2006, p.153).

Para abordar o manuscrito escolar como fonte de dados para estudos linguísticos, recorreremos a duas das teorias contemporâneas sobre a mudança linguística: a teoria da variação e mudança laboviana e a gerativista.

A Teoria da Variação e Mudança, desenvolvida por William Labov, afirma que as línguas se transformam em função do contexto socio-histórico como o resultado das interações entre língua e fatores socioculturais. O texto fundador dessa corrente teórica *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, cujos autores são U. Weinreich, Labov e M. Herzog, originalmente publicado em 1968, foi apresentado no formato de uma comunicação em um simpósio sobre linguística histórica na Universidade do Texas em 1966. Labov encerra a comunicação apresentando alguns princípios gerais para o estudo da mudança linguística, entre os quais destacamos:

1. Fatores linguísticos e sociais estão correlacionados no desenvolvimento da mudança da língua que não ocorre ao acaso, mas sim procede da inerente variação da fala e é uma generalização de uma alternância particular em um dado grupo.

De acordo com os estudos que seguem esta orientação teórica, empreendidos no período entre 1960 e 1970,

> [...] as mudanças linguísticas mais frequentes são aquelas que partem das camadas médias baixas da população e vão se incorporando progressivamente na fala das camadas médias altas, até atingir as camadas sociais mais altas. Uma vez instaladas nesse grupo social dominante, as formas inovadoras deixam de sofrer avaliação negativa, ou seja, deixam de ser vistas como "erro" e se tornam plenamente aceitas [...] (BAGNO, 2014, p.193)

De modo geral, as mudanças que surgem nas camadas mais baixas encontram rejeição da parte dos falantes mais escolarizados e não costumam avançar no espectro das classes sociais, permanecendo estigmatizadas.

Para demonstrar como a avalição social muda após a inclusão das inovações no repertório linguístico dos falantes das camadas sociais mais altas, o autor exemplifica:

> O particípio irregular pego recebia avaliação negativa num dicionário produzido na década de 1950, enquanto em 1999 outro dicionário o apresentava de maneira neutra, demonstrando a plena aceitação da forma nova por parte dos falantes. (BAGNO, 2014, p.194)

2. A generalização da mudança envolve covariação de mudanças e não se dá de maneira uniforme nem instantânea.

Tarallo (2012, p.08) define as variantes linguísticas como "as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade".

Frequentemente, encontramos formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em co-ocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em concorrência (quando duas formas concorrem).

Em qualquer fase da história da língua que investiguemos, encontraremos "formas residuais do passado mais remoto, contracenando com formas inovadoras de um futuro" (TARALLO, 1994, p.23). É a variação entre formas antigas e novas que possibilita "buscar no presente as pistas para a língua do passado. É a sincronia a serviço da diacronia" (KATO, 1993, p.14).

Para os gerativistas, a mudança linguística é entendida como mudança de regras na gramática. A teoria gerativa atual propõe que a gramática universal (GU – teoria linguística proposta por Chomsky) é um conjunto de parâmetros variáveis, ao lado dos princípios gerais universais. Tais princípios e parâmetros são fixados através da experiência linguística. Assim, as mudanças das línguas se correlacionam à fixação de novos parâmetros e a mudança na fixação de um parâmetro pode ocasionar outras mudanças simultâneas, numa espécie de reação em cadeia que pode ser observada na documentação histórica da língua.

Se as línguas variam por ter parâmetros fixados de modo diverso, a mudança diacrônica se caracterizaria pela alteração na fixação desses parâmetros. Porém, esse fenômeno se processaria através de pequenas mudanças visíveis: construções que se tornam mais raras os passos, segundo Roberts (1993). Os passos, então, seriam estruturas que se tornam menos frequentemente usadas, mas não totalmente eliminadas dos dados. Isso quer dizer que o sistema gramatical ainda permite aquelas construções.

Os passos, conduzirão, por sua vez, à reanálise diacrônica de alguma estrutura, o que também trará como consequência a redução na frequência de certas construções (CYRINO, 1993, p.163). Deste modo, uma mudança paramétrica ocorrerá por meio de reanálises diacrônicas e uma mudança paramétrica pode gerar inúmeras reanálises diacrônicas.

No gerativismo diacrônico, David Lightfoot é o pioneiro a relacionar a interdependência entre a teoria da mudança e uma teoria da aquisição da linguagem, apontando que as inovações surgem durante a fase da aquisição da língua, ou seja, "a mudança se dá quando a criança

escolhe valores paramétricos que diferem daqueles que fazem parte da gramática dos adultos" (TORRES MORAIS, 1998: 139).

Consequentemente, o novo sistema vai substituindo o antigo à medida que os falantes vão envelhecendo. Para o autor, a aquisição da língua procede da fixação de parâmetros e a forma como as línguas mudam pode fornecer informações importantes a respeito do processo de sua aquisição.

Assim como a mudança de parâmetro pode ser facilmente observada em textos antigos, é na língua falada pelas gerações mais jovens que encontramos os indícios da mudança linguística.

As investigações sociolinguísticas nos mostram que "uma das dimensões da difusão de características inovadoras é justamente a interação entre adolescentes mais velhos (fontes da difusão) e adolescentes mais novos e pré-adolescentes" (FARACO, 2005, p.121). Portanto, a escola surge como ambiente privilegiado para investigar e interpretar as condições que favorecem as mudanças na língua.

Ademais, se quando estudamos a história de uma língua, "o que se estuda não é uma língua, senão textos de diferentes épocas" (MATTOS E SILVA, 2008:148), manuscritos escolares de épocas passadas podem representar grande auxílio para o estudo histórico de uma língua.

Percebemos, consequentemente, que o uso de manuscritos escolares como forma de documentar um percurso de pesquisa é de interesse de diversos campos disciplinares, como a Sociolinguística, Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Antropologia da Educação, a Filosofia da Educação e a Didática, e conforme “(...) cada geração formula novas perguntas ao passado e encontra novas áreas de simpatia à medida que revive distintos aspectos das experiências de suas predecessoras” (HILL, 2001, p.33), pode ser de interesse para outras áreas que optarem por tomar a cultura escolar como categoria de análise.

2.3. O manuscrito escolar como objeto material

Em nosso percurso, faz-se importante esclarecer que, como objeto de estudo, o termo manuscrito pode ser entendido em duas perspectivas:

> [...] o manuscrito antigo, onde o conceito de autógrafo talvez não fosse pertinente para os autores e para os seus coevos, e que até à divulgação da tipografia tinha por função assegurar a circulação dos textos naquela que era

> tida como a versão definitiva (pelo que servia simultaneamente de memória e de modelo para cópias sucessivas), e o manuscrito moderno, que frequentemente integra vários testemunhos autógrafos sucessivos de um determinado processo genético, registrando assim o trabalho de escrita do seu autor e factor. (DUARTE, 2012, p.54)

Para nossos fins, em vez de adotar a acepção etimológica de manuscrito, algo que tenha sido escrito a mão, tomamos emprestado da crítica genética (GRÉSILLON, 2007; SALLES, 2008) o conceito desenvolvido para o termo "manuscrito moderno", ou seja, documentos que registram materialmente o processo de escrita, seja o documento redigido a mão seja um datiloscrito.

Com base no conceito de Grésillon (2007, p.19), consideramos as produções dos estudantes como manuscritos, "na medida em que portam o traço de uma dinâmica, a do texto em criação". Mas não o fazemos com o fim de "avaliar o processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais" (2007, p.19); nosso objetivo visa, por meio do cotejo com os manuscritos, verificar o tratamento dispensado às produções dos alunos para sua apresentação e utilização como fonte documental nas pesquisas.

Há outros aspectos essenciais que diferenciam o manuscrito moderno do manuscrito antigo. De acordo com GRÉSILLON (2007, p.110-111):

> O primeiro é um manuscrito de "autor", o segundo, em sua grande maioria, um manuscrito feito por um copista. O primeiro é um documento particular, no qual o autor consigna para si mesmo os estados sucessivos de um texto em elaboração, o segundo é um documento para ser publicado, uma vez que, até a invenção da imprensa (e ainda bastante tempo depois), o livro era manuscrito e somente esse manuscrito tinha a função de garantir a circulação dos textos. O primeiro é um documento de criação, o segundo um documento de reprodução e de transmissão.

Em nosso caso, os manuscritos que despertam nosso interesse são documentos que acompanham o percurso realizado pelo estudante em determinado período, revelando práticas pedagógicas individuais ou resultado de políticas públicas em educação. São fontes documentais importantes para registrar o desenvolvimento do trabalho e nosso olhar está voltado para os modos de reprodução e transmissão desses documentos nas pesquisas em questão.

Todo manuscrito oferece uma materialidade. Portanto, de que forma esses escritos em papel (folhas avulsas ou cadernos) ou ainda arquivos digitais são abordados nas pesquisas? Qual é o tratamento dispensado ao traçado da escrita manuscrita, as rasuras sobre a folha e, em muitos casos, aos escritos sobre as margens?

Em relação à materialidade dos textos, Chartier (1997a, p.67-68) pondera que frequentemente consideramos

> os textos como se eles existissem em si-mesmos, fora das materialidades (quaisquer que sejam) que deles são os suportes e os veículos. Contra essa "abstração", é preciso lembrar que as formas que fazem com que os textos sejam lidos, ouvidos ou vistos participam também da construção de sua significação. O mesmo texto, fixado pela letra, não é o "mesmo" se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação.

Complementa o autor (CHARTIER, 1997a, p.67-68) que é necessário interrogar

> a função expressiva dos elementos não verbais que intervêm não apenas na organização do manuscrito ou na disposição do texto impresso. E as marcas deixadas nas próprias obras pela 'economia escrita' em que foram produzidas, segundo as épocas e as possíveis coerções exercidas pela instituição, pelo patrocínio ou pelo mercado, ou, ainda as categorias que construíram a 'instituição literária' (como as noções de 'autor', de 'obra', de 'livro', de 'escrita', de 'copyright' etc).

Neste sentido, o esforço de descrever as noções de currículo, as políticas públicas de educação, os referenciais teórico-metodológicos que orientam as ações em sala de aula e as coerções exercidas pela instituição escolar podem ser compreendidas como um esforço para historicizar as práticas e os critérios que caracterizam a nossa relação com a escola e o ensino e aprendizagem de língua. Ainda tratando dos elementos não verbais presentes no manuscrito, convém destacar também as marcas deixadas pelo estudante, como rasuras, apagamentos e qualquer outro vestígio que possa intervir na apresentação do material.

Nosso levantamento bibliográfico encontrou trabalhos que nasceram no suporte tradicional e mais tarde foram traduzidos para o meio digital e documentos virtuais, documentos que já nasceram em meio digital.

> [...] documentos virtuais são aqueles nascidos em meio virtual, utilizando-se de ferramentas virtuais (*hardwares* e *softwares*) para sua criação e elaboração e aí, no ambiente virtual, permanecem durante e após a finalização de uma obra que pode ser virtual ou tradicional. São, portanto, criados e trabalhados em um meio mecânico de representações numéricas (bits). (CIRILLO, 2012, p.156)

Cirillo (2012, p.153) esclarece que

> Quando falamos em documentos de processo digitais, tendemos a nos referir a toda a gama de arquivos virtuais (objetos materiais do tempo) como se fossem uma única massa genericamente constituída e materialmente indiciada, porém devemos refletir sobre as diferentes formas de existência desses arquivos digitais, pois de comum eles tem apenas o fato de terem sido convertidos ou

> produzidos em termos de dígito (numérico) tornando uma representação imaterial e simbólica [...]. Inicialmente precisamos distinguir que há dois grandes grupos de documentos virtuais: a) os digitalizados; e b) digitais (*Born Digital*). Os arquivos digitalizados são aqueles que nascem da materialidade dos documentos tradicionais e são, ao longo do processo de criação, ou mesmo posteriormente, digitalizados; ou poder-se-ia dizer, numeralizados, transformados em bits o que sujeita a matéria a uma existência binária condicionada à capacidade de armazenamento e processamento dos dados numéricos.

A estratégia de digitalizar é importante para garantir a preservação dos documentos e sua disponibilização para pesquisadores sem comprometer a integridade do documento original, garantindo também que os materiais possam ser acessados por pesquisadores em outras localidades, sem a necessidade de sua ida até o local de armazenamento. A reprodutibilidade, a conservação e facilidade no acesso são características do documento digital. No entanto, ao ser digitalizado (CIRILLO, 2012, p.153), "muito do frescor da fisicalidade e materialidade desses documentos está irreversivelmente perdida".

À medida que um documento é traduzido para o meio digital, esse documento tradicional digitalizado passa a constituir uma categoria intermediária: os documentos híbridos, que se caracterizam por serem produzidos tradicionalmente e mais tarde digitalizados, "podendo ser posteriormente reimpressos, retornando, à sua condição de documento tradicional, em uma materialidade convencional" CIRILLO, 2012, p.154).

Para o autor, "mesmo o simples ato de redigir artigos e teses em computador e imprimi-los já evidenciam o caráter híbrido dos textos e do trabalho de criação na contemporaneidade" (CIRILLO, 2012:155).

Na transposição dos manuscritos para o meio digital e sua disponibilização, os documentos passam a participar de um novo sistema de significados, tornando-se documentos híbridos. Para a presente pesquisa, todos os trabalhos de nosso *corpus* passaram por processo de impressão, sendo a leitura e análise feita a partir da impressão em papel.

É importante mencionar que, embora ainda incipiente, verificamos a existência de estudos tratando de textos que nascem em ambientes digitais, como o laboratório de informática das escolas. Textos que unem práticas de letramento ao ensino de informática.

No que tange aos arquivos digitais, a criação, armazenamento e difusão de textos no ambiente digital requerem uma mudança na materialidade do texto. No ambiente digital, a materialidade ocupa um nível abstrato, não pode ser especificada, mas surge da articulação do conteúdo conceitual do texto e as atividades de interpretação de leitores e escritores. Por ocupar um nível abstrato, o arquivo digital permite amplo compartilhamento e um alto grau de manipulação.

Se no ambiente digital, textos são manipuláveis, como se esperar uma edição crítica estável? Conclui-se, portanto, que a Filologia Digital exige novas perspectivas sobre os textos e, consequentemente, novos métodos. Partindo de tais reflexões, na próxima seção, descreveremos nosso percurso metodológico para a realização da análise.

2.4 Percurso Metodológico

Nossa pesquisa se constitui como trabalho analítico cuja metodologia consistiu em análise documental de natureza qualitativa compreendendo quatro etapas, descritas a seguir.

Na primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa, realizamos a busca de produções acadêmicas brasileiras a partir dos dados disponibilizados pelo banco de dissertações e teses da Capes com intenção de identificar os estudos que utilizavam manuscritos escolares como documentos. O critério-chave para a inclusão das dissertações e teses foi apresentar no título ou no corpo do resumo os seguintes termos: “redação”, “rascunho”, “escrita” ou “reescrita”.

Nosso levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes localizou 363 trabalhos realizados no período entre 1987 e 2011 (período documentado no banco de dados da Capes até aquele momento, março de 2017).

Em virtude dos prazos estabelecidos para o programa de pós-graduação, não conseguiríamos analisar um conjunto tão vasto. Por consequência, para a análise, optamos por selecionar uma amostra menor que pudesse ser representativa dos tipos de edição verificados no conjunto mais amplo.

Com este objetivo, realizamos uma leitura prévia dos trabalhos localizados, buscando identificar aqueles que, de alguma maneira, apresentavam os manuscritos escolares como forma de documentar o processo de pesquisa. Assim, selecionamos as dissertações e teses que seriam examinadas mais detidamente.

Em seguida, na segunda etapa, realizamos a leitura seletiva dos trabalhos escolhidos com o objetivo de verificar, a partir do grau de intervenção do editor no tratamento dos manuscritos escolares como documentos, aqueles que continham os tipos de edição úteis para nossa pesquisa em função do predomínio numérico no conjunto localizado (edição conservadora, edição com baixo grau de intervenção do pesquisador e edição com alto grau de intervenção), procedendo desta forma a seleção dos trabalhos para leitura crítica.

Em função de o trabalho mais recente localizado no Catálogo da Capes por meio do processo descrito anteriormente datar do ano de 2000, realizamos também a busca diretamente nos bancos de dados das universidades que disponibilizam a produção acadêmica discente (USP, UNICAMP, PUC-SP, UFRJ, UFMG, UFSCAR, UFPE, UFAM, UFRGS, UFRN, UFPB e UFF) usando as mesmas palavras-chave como critério de seleção. Neste processo, localizamos uma dissertação apresentada em 2016 que passou a integrar nosso *corpus*.

Na terceira etapa, após a organização dos dados e a delimitação do *corpus*, procedemos à análise dos trabalhos selecionados. Primeiramente, através da leitura crítica dos estudos, verificamos de que forma o pesquisador apresentou os processos metodológicos pelos quais os resultados de seu trabalho foram produzidos e, por meio da análise do tratamento dado aos manuscritos escolares no corpo das pesquisas, procuramos avaliar, mediante cotejo com a reprodução fac-similar do documento original que lhe serviu de fonte, a fidedignidade da edição realizada pelo pesquisador.

Para a realização da análise, além dos tipos de edição (CAMBRAIA, 2005) já abordados aqui, o conceito de leitura filológica (SAID, 2004) mostrou-se fundamental, como veremos adiante. Cabe ressaltar que não é nossa finalidade aqui tratar das diferentes concepções de leitura, portanto discutiremos apenas as concepções de interesse para fundamentar o labor filológico. Do ponto de vista semântico, tem-se que

> a palavra *leitura*, polissêmica, pode evocar várias acepções. Do latim medieval *lectura* significava 'ato ou efeito de ler'. A definição de leitura nos remete a palavra ler, do latim *legere*, segundo o Dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, é verbo transitivo direto, significa 'percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas reconhecendo-as' ou ainda 'arte de decifrar e fixar um texto do autor, segundo determinado critério'. (TEIXEIRA, 2012, p.310)

Foucambert (1998) define o ato de ler como criação de significados, produção que se dá a partir da relação dialógica que se estabelece entre as informações que o autor fornece e aquilo que o leitor já sabe. Segundo Kock e Elias (2008, p.57-59),

> [...] o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. [...] A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim.

Enfatizando a dimensão interacionista da língua, Bakhtin (1988, p.99) propõe que

> toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Segundo Grésillon (2007, p.189), o ato de leitura “é uma conjunção permanente de duas atividades solidárias: decifrar e compreender". A decifração seria equivalente a "ler literalmente" e a compreensão e interpretação como "ler em todos os sentidos".

Sobre leitura e construção de sentido, Chartier (1997a, p.68) acrescenta que

> [...] a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprias às diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos. É preciso também lembrar, com Pierre Bourdieu, que a leitura letrada, aquela do lector silencioso e hermeneuta, não é universal e supõe suas próprias condições de possibilidades. Cito: "Interrogar-se sobre as condições de possibilidade da leitura é interrogar-se sobre as condições sociais de possibilidade das situações nas quais se lê [...] e também sobre as condições sociais de produção, e universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura".

Trazendo seus ensinamentos para nosso contexto, concluímos que ainda que tomem parte da mesma comunidade de leitura, partir do pressuposto de que as condições sociais são as mesmas pode dificultar a compreensão de como certas determinações ou coerções institucionais foram tratadas ou até mesmo obliterar os usos e as apropriações de que os textos foram objeto ao longo do processo de pesquisa.

Para Said (2004), a leitura é ato indispensável, gesto inicial sem o qual qualquer Filologia é impossível. Não a leitura rápida e superficial, mas uma leitura meticulosa, atenta e cuidadosa, base de toda a prática humanista, e que define o labor filológico como um escrutínio paciente e detalhado.

Numa leitura filológica, o pesquisador vai, portanto, ler e reler os manuscritos escolhidos vasculhando em busca do escrutínio do pormenor, pois uma verdadeira leitura filológica implica fazer com que se revele o que está oculto e interpretar a parte em relação ao todo, consciente de que o todo é mais do que a soma de suas partes.

É oportuno ressaltar o termo *paciente*, uma vez que, conforme argumenta Pécora (2015, p.41-54),

> [...] nas Humanidades, não adianta ser gênio, isto é, alguém que faz depressa o que os outros fazem devagar, pois não interessa queimar etapas. Ao contrário, é preciso saber incorporar no andamento da reflexão o escarmento, a paciência, a incompreensão, a decepção até fazer com que elas tenham papel importante na qualidade da reflexão. Refletir, por vezes, é apenas saber perder tempo, desviar-se da pressa dos resultados óbvios.

Said (2004) defende um retorno ao modelo filológico-interpretativo como base para os estudos em Humanidades e, compartilhando do pensamento do autor, acrescentaríamos que independentemente do escopo teórico da pesquisa, o rigor metodológico influencia a qualidade e o alcance científico do trabalho. O modelo filológico-interpretativo de leitura é um referencial metodológico importante para as Ciências Humanas ao propor uma leitura atenta ao seu percurso, buscando examinar o pormenor que passaria despercebido em outras situações, ponto de partida para toda atividade crítico-reflexiva.

Com interesse em contribuir para a discussão sobre a relevância do método filológico-interpretativo, podemos convocar também outro importante pensador que contribuiu para seu debate. Segundo Gramsci, jornalista e importante filósofo político, a Filologia é

> um instrumento indispensável para defender a objetividade da reconstrução do passado e, em particular, do pensamento de um autor; ela deve ser acompanhada por uma série de cuidados técnicos que contribuem para o uso de um método que permita (ou pelo menos tente) deixar dizer os textos exclusivamente o que eles dizem. (apud LIGUORI, 2017, edição para kindle).

Neste caso uma leitura superficial e descuidada, isto é, sem rigor analítico, poderia equivaler a "fazer com que os textos digam, por amor à tese, mais do que realmente dizem" (GRAMSCI apud LIGUORI, 2017, edição para kindle). Por isso, a necessidade de se refletir a respeito dos critérios de leitura utilizados pelos pesquisadores no tratamento dos manuscritos dos alunos a fim de avaliar em que medida a edição realizada pelo pesquisador dos manuscritos escolares nos diz mais do que os documentos originais realmente dizem.

Diante do que abordamos até aqui, nosso percurso metodológico nos conduz agora para a reflexão acerca de quais critérios utilizamos para avaliar os tipos de edição adotados pelos pesquisadores para representar os manuscritos escolares empregados como fontes documentais em seus trabalhos.

A reprodução de documentos é uma estratégia essencial dos procedimentos metodológicos das pesquisas que tomam o manuscrito escolar como objeto de reflexão.

Considerando que “a cada cópia, o texto se altera em relação à versão original, portanto, uma cópia de um texto representa sempre uma nova versão do seu original” (DUARTE, 2012, p.311), a partir do referencial já exposto acerca das normas de edição (CAMBRAIA, 2005), definimos como critério para a análise o grau de intervenção exercido pelo editor.

Se a edição fac-similar “tem como função dar a ler o manuscrito na sua forma autêntica evitando, desse modo, que o pesquisador retorne constantemente aos arquivos que conservam o original” (GRÉSILLON, 2007, p.247), no caso de tratarmos de manuscritos modernos, pode um fac-símile ser mais adequado para os objetivos do pesquisador do que uma edição diplomática?

A edição diplomática "também chamada por alguns editores de paleográfica é caracterizada por uma transcrição extremamente conservadora" (GRÉSILLON, 2007, p.41), respeitando a disposição do texto original (linha, margem, reescrituras interlineares, notas marginais). Se o único objetivo da transcrição é

> [...] permitir que seja facilmente lido o que outros tiveram o trabalho de decifrar e que, a partir de então, pode circular entre especialistas. Disso provém uma função que é evidente: disponibilizar para os pesquisadores essa ferramenta preciosa, através da qual eles encontrarão, apresentados simultaneamente, de um lado, o fac-símile, que dá a ver, e de outro, a transcrição, que dá a ler. Isso não tem nada de um positivismo, nem antigo nem novo, é uma "estratégia de facilitação", como diriam, numa terminologia pouco elegante, os psicólogos. Por outro lado, uma transcrição, por mais legível que seja não é assimilável a um texto, e é absurdo sacrificar os princípios de exaustividade ou de fidelidade dessa reprodução (o que frequentemente faz a transcrição linearizada), sob o pretexto de propor um documento que seja legível "como um texto". (GRÉSILLON, 2007, p.169-170)

Com base em tais conclusões, o autor recomenda a transcrição diplomática como critério geral cuja única função é ajudar o pesquisador a decifrar o conteúdo do documento original e ainda acrescenta alguns princípios e comentários para a ajudar o pesquisador a executar tal tarefa. Vale destacar a seguir três dos pontos apresentados por GRÉSILLON (2007, p.170-171):

> Toda transcrição é, como diz Jean-Louis Lebrave (*Proust à la lettre, op.cit., 1990, p. 143*), "mais rica e, ao mesmo tempo, mais pobre do que o original manuscrito do qual é retirada". Mais rica, pois reflete um certo trabalho de análise: para reproduzir não basta copiar, é preciso antes de tudo *compreender* os sinais gráficos e traduzi-los em operações de escritura. Mais pobre, pois toda transcrição datilografada perde irremediavelmente o que a escrita manuscrita veicula como carga afetiva (precipitação, bloqueio, júbilo) e como indício sobre os movimentos escriturais (mudança de espessura do traço, alternância tinta/lápis, preto/colorido, mudança do *ductus*, etc.). Nada poderia, portanto, substituir a consulta ao original, nem que para última verificação.

> Toda transcrição deve reproduzir ao pé-da-letra a totalidade do original, incluindo sua ortografia e pontuação por vezes estranhas ou incorretas, seus sinais metaescriturais (linguetas, remissivas, asteriscos, sublinhados etc.). A eventual presença de croquis ou desenhos deve ser assinalada (seja por reprodução, seja por uma nota).
>
> O objetivo da transcrição não é a perfeição, mas a perfectibilidade. Em outras palavras, não é por uma transcrição existente conter alguns erros que ela é inutilizável. Todo mundo sabe que um novo leitor consegue às vezes decifrar o que o precedente teve que abandonar por dar como "ilegível". A mesma coisa é válida para eventuais gralhas.

A presença de "erros" pode não tornar a transcrição inutilizável, porém, pode torná-la inadequada para certos objetivos. Em relação aos manuscritos escolares, por exemplo, a alteração na grafia de palavras, a substituição de letras, a correção de maiúsculas e minúsculas ou a correção da paragrafação fazem com que a transcrição não mais seja representativa do estado de escrita do estudante. Neste caso, é possível afirmar que a transcrição deixa de operar como um documento que possa servir de fonte de dados para o pesquisador, já que elementos relevantes para a análise linguística foram alterados. Tais alterações transformam o documento numa espécie de dado ficcional e as reflexões realizadas a partir destes dados não poderão ser confirmadas no cotejo com o original.

Consideramos que uma edição semidiplomática (ou semipaleográfica ou diplomático-interpretativa ou paleográfico-interpretativa) resguarda “as características do texto original, intervindo exclusivamente em alguns poucos aspectos” (GRÉSILLON, 2007, p.41). Logo, para nossa análise, não classificaremos como transcrição semidiplomática aquela cujas alterações introduzidas não sejam antecedidas por comentários prévios ou aquela que não apresente algum tipo de consistência ao longo da transcrição que nos permita identificar os critérios do pesquisador por meio de inferência.

A partir de tais considerações, para verificar se a transcrição cumpriu o objetivo de preservar o texto original e manteve-se fiel ao texto, propomos três questões de grande relevância para nossa análise:

- O pesquisador reproduziu fidedignamente o que leu?
- A transcrição representa da melhor forma possível aquilo que se entende ter sido a vontade do aluno-autor?
- A transcrição representa da melhor maneira possível o estado de escrita do aluno-autor?

Reproduzir o mais fielmente possível um documento é um procedimento bastante simples atualmente. Considerando que manuscritos escolares interessam preferencialmente a professores, pesquisadores e estudantes em formação para futuramente atuar nestas áreas, há a necessidade de transcrição dos textos? O que se ganha e o que se perde nesta operação? Verificamos que em muitos dos trabalhos localizados basta a reprodução do texto (edição fac-similar), contudo, em um número grande de trabalhos, percebemos que os pesquisadores optaram por fazer a transcrição do texto do aluno, introduzindo algumas alterações no processo.

Se uma transcrição rigorosa seria aquela que permite uma interpretação e um entendimento de modo mais coerente com a vontade do autor, no caso da introdução de alterações que modificam o documento original, algumas questões importantes emergem, como por exemplo: o pesquisador apresenta, de forma clara, os critérios aplicados à leitura dos manuscritos e no processo de execução das transcrições?

As normas de transcrição auxiliam a tarefa da edição dos textos e garantem cientificidade ao trabalho, esclarecendo para o leitor o tratamento dado ao documento e a atitude do editor ao lidar com dificuldades em seu trabalho.

> Somente por meio da divulgação das normas de transcrição e dos critérios de leitura utilizados na realização da edição dos documentos é possível oferecer ao leitor a possibilidade de verificar com exatidão o caminho percorrido pelo filólogo. Em outros tempos, com outros objetivos, que não os estudos de língua, [...] aceitava-se a intervenção do editor com o intuito de ampliar o alcance de determinada obra. Porém, quando o objetivo não é esse, há a necessidade de se munir de todos os mecanismos possíveis para que não haja oscilações na leitura apresentada. (FACHIN, 2009, p.261)

Caso os critérios de leitura e as normas de transcrição utilizadas não sejam explicitadas pelo pesquisador, faz-se necessário tentar reconstruir seu percurso por meio de inferências. Assim, surgem mais questões a serem perseguidas na análise de nosso *corpus*, como as listadas a seguir. Com base no texto original, o tratamento dado leva em consideração os objetivos específicos da pesquisa, o público predeterminado e a partir de tais reflexões considera o grau de intervenção necessário no original, estabelecendo critérios claros? Que tipo de modificação é introduzida na transcrição? Tais alterações introduzidas pelos pesquisadores, ainda que muitas vezes sem se darem conta do ocorrido, intervieram na composição dos textos e, consequentemente, interferem no processo de construção de sentido realizado pelo leitor? As alterações introduzidas têm o objetivo de corrigir a ortografia do estudante para torná-la regular? Em caso afirmativo, isto "apaga as marcas do hábito de escrita de quem o produziu, afastando-o de estudos linguísticos" (FACHIN, 2009:244)? As modificações revelam uma

tendência da parte do pesquisador? As intervenções interferem nas características da escrita do documento e comprometem seu uso para estudos linguísticos? No caso de modificação introduzida como resultado da dificuldade de compreender a letra do estudante, qual o critério utilizado pelo pesquisador?

Tais questões nos ajudam a refletir sobre os critérios estabelecidos pelo pesquisador para lidar com os pontos de dificuldade de leitura, por exemplo, e as normas de transcrição que o auxiliaram na tarefa de edição dos textos.

Uma particularidade de grande importância quando tratamos de manuscritos escolares é a presença de elementos como as garatujas, o tipo de traço delineado pelos aprendizes e as rasuras que possivelmente contenham informações valiosas a serem integradas nas reflexões do pesquisador.

Para Grésillon (2007, p.97),

> Paradoxalmente, a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto.

Mais adiante, complementa:

> No entanto, a rasura não fornece necessariamente ocasião para a reescritura, para a substituição. Esta é apenas uma de suas funções que são em número de três. As duas outras servem seja para deslocar, seja para suprimir definitivamente. Reescreve-se a fim de conseguir uma melhor adequação do texto e da imagem abstrata que dele se tem confusamente. Desloca-se porque se estima que determinada unidade fica melhor em um lugar mais acima ou mais abaixo no texto. Suprime-se para estreitar, renunciar, rejeitar, censurar etc. (GRÉSILLON, 2007, p.97)

Em nossa proposta, é importante verificar se a rasura foi realizada pelo aluno-autor ou pela intervenção do professor. Aqui, faz-se necessário elucidar que não consideramos toda e qualquer intervenção do professor como rasura, este termo será utilizado para designar o risco sobre uma parte do texto a fim de torná-lo inválido ou substituí-lo por outro. Neste caso, é importante verificar se estamos diante de uma autocorreção ou uma indicação de que há algo a ser corrigido posteriormente. Na hipótese de rasura feita pelo professor, há a indicação do que deve ser corrigido, sugestões de reformulação ou a correção se encerra no ato de rasurar? Como o aluno-autor se apropria deste tipo de correção? A análise se preocupa em descrever qual é a atitude do aluno-autor perante a rasura?

Para elaborar nosso roteiro de análise, consultamos dois conjuntos normativos: as *Normas técnicas para transcrição de Documentos Manuscritos*, desenvolvido em dois encontros nacionais de Paleografia, em São Paulo, em 1990 e 1993, com o objetivo de fixar diretrizes e convenções para a transcrição e edição de documentos manuscritos e as *Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil*, orientações desenvolvidas por especialistas em 1998 (FACHIN, 2009), conforme já mencionado em nosso estudo.

De acordo com as normas recomendadas nos dois conjuntos normativos e na bibliografia consultada, elaboramos o seguinte roteiro com o objetivo de orientar nosso trabalho de análise. É importante salientar que, no caso do pesquisador que pretende tomar os manuscritos escolares como objeto de reflexão de seu trabalho, consideramos que tal roteiro de análise pode apresentar grande utilidade ao servir como guia para orientar o trabalho de edição.

Tabela 1 – Roteiro de Análise do *Corpus*

Roteiro de Análise do *Corpus*
O manuscrito foi reproduzido fielmente (grafia, pontuação, acentuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas)?
Foram preservadas as fronteiras de palavras conforme o original?
Quando a leitura foi duvidosa, colocou-se uma observação?
É possível verificar uma metodologia de leitura baseada em critérios bem estabelecidos para identificação de possíveis pontos de dificuldade decorrentes do tipo de letra utilizado ou de rasuras de modo a evitar que erros de leitura prejudiquem a fidedignidade da transcrição?
Há algum recurso para destacar palavras ou sequência de letras com elementos que dificultam a leitura como "oscilações na grafia (polimorfismo gráfico)", grafias fonéticas e/ou "grafias que mostram aspectos fonéticos do português brasileiro" (MARCOTULIO, 2018:37)?
No caso de dificuldade de entender a letra do estudante, a leitura foi atribuída à palavra "em função da sequência textual ou de informações gramaticais específicas" (GRÉSILLON, 2007:43)?

Foram indicadas as rasuras do texto? De que forma? Há um esforço da parte do pesquisador para integrar a descrição de elementos como as garatujas, as rasuras, o traço do aprendiz, escritas interlineares ou escritas nas margens da folha? De que forma tais elementos são tratados? Quais as implicações de uma transcrição cujo resultado final não pode ser confirmado no original?

Para nossos interesses aqui, convém realçar que nosso objetivo não é apontar problemas nos textos com o intuito de desqualificar as contribuições dos pesquisadores. Apenas pretendemos provocar a reflexão a respeito das possibilidades disponíveis no campo de técnicas de edição e com nossos resultados demonstrar a importância do tratamento rigoroso dos documentos para o processo de produção de conhecimento. É importante também ressaltar que esperamos não ser injustos com os autores, pois compreendemos que a ausência de comentários a respeito dos critérios utilizados em seus trabalhos não necessariamente indica que isto não tenha sido objeto de reflexão por parte de seus autores.

Finalmente, esperando ter apresentado nosso referencial metodológico para a análise de forma clara, na próxima seção, descreveremos as obras que integram nosso *corpus* seguida do resultado da análise empreendida na quarta e última etapa de nossa pesquisa.

2.5 Descrição do *corpus*

Nossa busca no Catálogo da Capes a partir dos termos “redação”, “rascunho”, “escrita” e “reescrita” localizou 363 trabalhos realizados no período entre 1987 e 2011 (período documentado no banco de dados da Capes até aquele momento, março de 2017). Em virtude do prazo exíguo estabelecido para o programa de pós-graduação, optamos por restringir a amostra para análise e realizamos uma leitura prévia dos trabalhos localizados, procurando identificar aqueles que apresentavam manuscritos escolares como forma de documentar o percurso da pesquisa. Deste modo, selecionamos as dissertações e teses que seriam examinadas mais detidamente. Realizamos também uma busca nos bancos de dados das universidades que disponibilizam a produção acadêmica discente com o objetivo de localizar trabalhos apresentados após o ano de 2011. Como resultado deste processo, selecionamos os quatro

trabalhos que compõem nosso *corpus*[4] em função de sua representatividade em relação às técnicas de edição que encontramos mais frequentemente na ampla produção localizada: transcrição conservadora dos textos dos estudantes (uma reprodução fidedigna do manuscrito sem apresentar alterações introduzidas pelo pesquisador), transcrição com baixo grau de intervenção, transcrição com alto grau de intervenção e reprodução dos manuscritos escolares por meio de fotocópia ou digitalização.

Para ilustrar nossa análise, selecionamos amostras do trabalho de edição feito pelos pesquisadores. Todas as imagens aqui reproduzidas foram obtidas por meio da cópia eletrônica do arquivo digital (formato PDF)[5] disponibilizado nos reservatórios digitais das instituições onde as pesquisas foram desenvolvidas. Nesta etapa, faz-se necessário informar que as cópias eletrônicas foram obtidas por meio do software de edição de textos Microsoft Word for Windows 10 e a qualidade resolução das imagens varia conforme as ferramentas utilizadas pelo pesquisador para a reprodução dos manuscritos (transcrição, fotocópia ou digitalização).

Convém também lembrar que no caso dos manuscritos digitalizados (tanto para os manuscritos escolares como para as pesquisas acadêmicas produzidas originalmente em suporte papel), a resolução do modelo de scanner utilizado e o uso correto dos recursos disponíveis no aparelho são fatores determinantes para a garantia de resultados de boa qualidade com a conversão de documentos para o formato digital.

A seguir apresentamos os dados relativos às pesquisas, conforme a ordem em que serão analisadas, incluindo o resumo escrito pelos próprios autores, transcrito *ipsis litteris* a partir da

---

[4] É importante acrescentar que em virtude do pequeno número de universidades em nosso país que disponibilizam em repositórios digitais a produção acadêmica discente desenvolvida em seus programas de pós-graduação, aquelas que o fazem acabam ganhando destaque nas pesquisas realizadas com base em bancos digitais. Os trabalhos que compõem nosso *corpus*, por exemplo, foram desenvolvidos nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP). Podemos concluir, portanto, que é imprescindível valorizar e dar visibilidade à produção acadêmica discente feita em todo o país por meio de um esforço conjunto para garantir o acesso aos resultados dos estudos empreendidos.

[5] Sigla inglesa para Portable Document Format, formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems em 1993 com o objetivo de permitir que, após sua conversão, qualquer documento possa ser visualizado, independente do software utilizado para sua criação.

seção de mesmo nome em seus respectivos trabalhos. Nesta etapa, descrevemos também as características representativas encontradas na edição dos manuscritos.

Autora: Capponi, Maria Graciléia

Título: A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo

Tipo de pesquisa: Dissertação apresentada ao curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

Resumo: Esta dissertação tem por objetivo discutir a aula de redação e problematizar o silenciamento não raro imposto ao aluno, impedido que é de se tornar autor de seu texto. Nossa hipótese é que esse gênero - a redação escolar - tende a abafar a voz dos alunos e funciona apenas como mais um exercício dentre outros. É assim, ao menos, que a formação discursiva escolar o considera. Funcionando dessa maneira, a redação na escola seria mais um elemento do processo de assujeitamento a que o aluno é submetido dentro do bloco disciplinar que é a sala de aula.
O *corpus* utilizado para desenvolver esta pesquisa é composto de vinde e duas aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio e fundamental ministradas em escolas públicas da cidade de Campinas gravadas em áudio; redações produzidas por alunos durante essas aulas com as correções feitas pelos professores; entrevistas escritas com professores e alunos.
Nosso embasamento teórico se apóia, principalmente, na teoria foucaultina de discurso e das micro-relações de poder. Trabalhos como os de Foucault (1969; 1971; 1979) e de Coracini (1995; 1999), que entendem a linguagem como um produto sócio-histórico, assim como os conceitos de sujeito e de identificação são fundamentais para o nosso trabalho.
Nossas conclusões apontam para uma concepção de língua como forma de codificação e, por isso, frequentemente, o professor se sente o guardião da língua-mãe, que não pode ser maculada - por isso, o aluno deve receber da escola um "modelo" do que deve dizer. Entretanto, percebe-se, ao mesmo tempo, resistências a essa imposição de sentidos, o que nos permite vislumbrar momentos em que os alunos não aceitam um poder imposto e um ensino que os leva à submissão. Por isso, as resistências são, por nós, vistas como possibilidades de deslocamentos.

Palavras-chave: 1. Escrita 2. Identidade 3. Sujeito 4. Discurso 5. Língua Materna

Estratégia de Edição: Apresentação de transcrição dos manuscritos sem possibilidade de verificar o grau de intervenção.

Autora: Franchi, Eglê Pontes

Título: E as crianças eram difíceis (relato de uma pesquisa participante tendo por objeto principal as atividades em linguagem escrita, com crianças de terceira série do primeiro grau)

Tipo de Pesquisa: Dissertação apresentada ao Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1982.

Resumo: Não consta

Palavras-chave: Não consta

Estratégia de Edição: Apresentação de transcrição com baixo grau de intervenção no corpo da pesquisa e ampla documentação disponível no anexo incluindo fotocópias dos materiais didáticos e dos textos dos alunos (manuscritos em suporte papel – caderno e folhas avulsas).

Autora: Ruiz, Eliana Maria Severino Donaio

Título: Como se corrige redação na escola

Tipo de pesquisa: Tese apresentada ao Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1998.

Resumo: Com o objetivo de encontrar respostas para uma questão metodológica fundamental do ensino da língua escrita na escola ("Como corrigir redações?"), esta tese tem dois momentos principais: um descritivo e outro analítico. No primeiro, mostro como se realiza a prática escolar de intervenção escrita (correção de redações) de um grupo de professores-sujeitos que trabalham com reescrita em sala de aula. E, no segundo momento, procuro analisar os resultados dessa prática, a partir de uma leitura comparativa de retextualizações (reescritas de redações corrigidas por esses professores) efetuadas por um grupo de alunos-sujeitos.
Os instrumentos teóricos de que me servi como fundamento da análise - seja dos textos interventivos dos professores (correções), seja dos textos reescritos dos alunos (revisões) - assentam-se na concepção sócio-interacionista de linguagem, centrada no texto (ou no discurso).
A análise apontou para uma convivência, na escola, de práticas diferenciadas de correção de redação, regidas por concepções diversas de linguagem.
Apontou, ainda, para a estreita relação entre as tarefas de correção e de revisão, revelando a pertinência da postura teórica do professor no trabalho interventivo que realiza, uma vez que também de sua atuação como corretor dependerá a performance escrita do aluno como revisor.

A análise mostrou, além disso, as vantagens de uma abordagem textual-interativa das redações, no trabalho de correção (leitura interventiva), já que retextualizações dela decorrentes mostram-se qualitativamente muito mais produtivas do que as que respondem unicamente a outros tipos de correção, centradas na concepção de linguagem em sua imanência.
Contudo, por não ser tal postura a dominante no atual ensino da língua, e por estar a visão sócio-interacionista de linguagem ainda restrita ao trabalho específico deste ou daquele professor-sujeito, esta tese aponta para a necessidade de uma revisão, pelos professores em exercício, da postura teórica vigente na escola, com base em recentes contribuições dos estudos da linguagem.

Palavras-chave: redação, correção, revisão de textos, escrita, ensino, língua portuguesa.

Estratégia de Edição: Transcrição com alto grau de intervenção do pesquisador no corpo da pesquisa e apresentação dos textos dos estudantes escaneados (manuscritos em suporte papel – folhas avulsas e cadernos) no anexo.

Autor: Capo, Francesco Antonio

Título: Escritas da memória: autoria e identidade cultural

Tipo de pesquisa: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Resumo: O maior problema do professor na Educação de Jovens e Adultos é lidar com a multiplicidade de saberes e de modos de apreensão da realidade: os alunos chegam à escola com níveis variados de letramento e com um saber forjado por outros sistemas de cognição e de compreensão do mundo. Assim, este trabalho de pesquisa pretendeu estudar a relação entre letramento, escritas da memória e identidade cultural. O objetivo principal foi verificar até que ponto a prática pedagógica com escritas da memória contribui para o letramento de adultos oriundos de culturais orais e que tiveram pouco contato com a palavra escrita. Partiu-se da suposição de que o trabalho com as escritas da memória propiciasse o sentimento de pertencimento e levasse o aluno a construir uma imagem de si mesmo como sujeito-autor de sua escrita, compreendendo-a como prática social significativa. Com efeito, ao relembrarmos o passado, confrontamos valores, crenças e sentimentos do presente com valores, crenças e sentimentos do passado. Vozes, imagens, sons, cheiros, o passado nos assalta, e ressignificamos sentidos há muito perdidos. O espaço da memória é também o espaço da ressignificação: o espaço de construir e reconstruir representações e identidades, de acordo com os modos como, ao nos fazermos sujeitos da memória, nos ancoramos ou nos engatamos em um e não outro discurso, em um

e não outro sentido. Ou seja, construímos representações do passado de acordo com as representações que fazemos do presente, e tanto umas quanto as outras são atravessadas pelas representações social e historicamente construídas. Há como que um liame ou um entrecruzamento de representações, a partir do qual forjamos uma identidade que é individual e ao mesmo tempo coletiva. Nesse movimento, negociamos significados e nos inserimos no jogo das configurações e reconfigurações das relações de poder que se consubstanciam no e pelo discurso. A metodologia desta pesquisa dividiu-se em três etapas: a aplicação de sequência didática abordando o gênero textual autobiografia e suas especificidades; coleta de dados (textos escritos pelos alunos, fichas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, questionários de perfil sócio-econômico e cultural); por fim, a análise qualitativa dos dados. Fundamentaram esta pesquisa os conceitos de autonomia (FREIRE, 2002), agência (BAZERMAN, 2006, 2011, 2015; KLEIMAN, 2006), autoria (POSSENTI, 2002; TFOUNI, 2005, 2010), letramento ideológico (STREET, 2014) e memória coletiva (HALBWACHS, 1990; BOSI, 1979, 2003). Concluiu-se que, ao fazer da palavra escrita uma forma de reviver sua experiência por meio do discurso da memória, o aluno ressignifica a prática letrada, reconceitualiza-a: a palavra escrita lhe pertence e ele é pertencido por ela.

Palavras-chave: Autoria; Identidade sociocultural; Letramento; Memória.

Estratégia de Edição: Transcrição conservadora dos textos dos estudantes no corpo da pesquisa e, no anexo, apresentação dos materiais didáticos utilizados na sequência pedagógica relatada e dos textos dos estudantes digitalizados (manuscritos em suporte papel – folhas avulsas e cadernos) e cópia eletrônica dos manuscritos digitais por meio da ferramenta copiar disponível no software de edição de textos Word.

Capítulo 3

3.1. Análise: *Apre(e)ndendo as regras do jogo*, de Maria Graciléia Capponi

Esta dissertação apresenta o resultado da participação de sua autora no projeto integrado do CNPq "Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico", coordenado pela Profª Maria José R. F. Coracini.

Na introdução, ao tratar dos problemas de escrita encontrados nos textos dos estudantes, Capponi (2000, p.11) expõe sua percepção de que tais

> problemas pudessem ser resultantes do modo de funcionamento da escrita na escola: escreve-se para cumprir o que o professor mandou, e este assim procede não porque esteja interessado em ler o que os alunos têm a dizer, mas porque isso faz parte de suas atividades, embora não esteja interessado em ler o que os alunos escrevem. Escrever seria, assim, sinônimo de fazer redação, e não de produzir textos e sentidos.

Partindo do princípio que a finalidade central da disciplina de Língua Portuguesa é ensinar a ler e a escrever, a autora descreve as aulas de redação como exercícios escolares com o objetivo de avaliar conteúdos linguísticos previamente ensinados, consequentemente impedindo a manifestação da voz do aluno, pois

> [...] Ainda que o aluno faça opções quanto ao que vai escrever, elas são quase sempre determinadas pela imagem que o aluno faz das expectativas do professor, seu único leitor e avaliador, e não determinadas por seu próprio desejo. (CAPPONI, 2000, p.12)

Por consequência, no processo de preparação dos estudantes para participar da esfera social por meio da escrita, a instituição escola reafirma em seu cotidiano que o papel fundamental da escrita não é criar algo novo, mas sim a reprodução de uma voz legitimada. O objetivo de sua dissertação é verificar de que forma a redação na escola se transforma num exercício que impede a livre expressão dos estudantes e quais as possíveis resistências criadas.

A autora aponta que há um grande interesse das áreas da Linguística, Linguística Aplicada e Educação pelo tratamento do texto escolar e cita um levantamento feito no 2º semestre de 1998 revelando que 65% das dissertações e teses sobre língua materna defendidas no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp tinham como foco a escrita, com um enfoque privilegiando muito mais o texto como produto final do que o processo de escrita.

Acrescenta também que textos escolares são frequentemente utilizados pela academia para exemplificar suas teorias mais recentes, como ocorre no âmbito da Linguística Textual, e

também uma forte tendência para olhar a sala de aula a fim de entender as causas de determinados problemas nos textos dos alunos.

Pensando a escola como um espaço ideologicamente constituído, focaliza a aula de redação, levando em conta as condições de produção, os sujeitos envolvidos e as atividades resultantes. Capponi aponta que vários autores realizaram contribuições para a reflexão sobre a artificialidade da escrita na escola e da interlocução estabelecida entre professor e aluno, dentre eles Lemos (1977), Rocco (1981), Pécora (1983), Geraldi (1984; 1991), Brito (1991) e Athaíde Júnior (1995). Entre os fatores que restringem a expressividade do aluno menciona

> [...] o fato de que este deverá escrever sobre um tema pré-determinado sem levar em conta o seu interesse: dirige-se, naquele momento, a um professor que não será de fato leitor de seu texto, pois estará interessado em verificar, sobretudo, a correta assimilação de pontos gramaticais. (CAPPONI, 2000, p.17)

Além disso, acrescenta que a presença da imagem do professor como interlocutor influencia as escolhas feitas pelo aluno, não deixando espaço para que a voz do aluno se expresse livremente.

> Assim, a redação na escola seria mais um elemento do processo de assujeitamento a que o aluno é submetido dentro do bloco disciplinar que é a sala de aula. Os alunos têm pouco ou nenhum espaço para exprimir a subjetividade, entendida aqui não como a presença do sujeito linguístico/gramatical, mas como a emergência, na trama enunciativa, dos elementos que caracterizam o sujeito do inconsciente, que também se constitui no social. (CAPPONI, 2000:19)

Para investigar o modo de interação entre professores e alunos que resultam nos textos produzidos em sala de aula, a autora analisou vinte e duas aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio e fundamental ministradas em escolas públicas da cidade de Campinas gravadas em áudio, além de entrevistas escritas com professores e alunos. O *corpus* é composto por redações produzidas por alunos do ensino fundamental e médio com as correções feitas pelos professores. Seu embasamento teórico apoia-se na teoria foucaultiana de discurso e das micro-relações de poder (FOUCAULT, 1969, 1971 e 1979) e em Coracini (1995 e 1999).

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, a autora apresenta a conceituação teórica de sujeito que norteia sua análise: um sujeito heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e pela ideologia. A autora defende que o espaço escolar, na busca de homogeneização, não abre espaço para a pluralidade e a complexidade que constituem o sujeito.

No segundo capítulo, a autora introduz os conceitos de poder e de formação discursiva, do ponto de vista da teoria foucaultiana, para discutir o contexto socio-histórico da escola no momento da análise, final dos anos 1990. De acordo com a autora, o momento foi caracterizado por uma transposição dos ideais neoliberais para a educação e a qualidade em educação passou a ser entendida como qualificação para o mercado de trabalho. Afirma ainda que a escrita na escola se configura com um gênero, pois a escola se apropria dos gêneros em uso na sociedade e no processo de escolarização, altera suas características para aproximá-los do ideal de texto a ser ensinado. Deste modo, a redação na escola torna-se um gênero específico, cuja finalidade seria cumprir a função de exercício. Neste contexto,

> [...] a avaliação do professor passa a ser, para o aluno que escreve, a única referência quanto à qualidade de seu texto, o que faz com que ele procure se adequar a um modelo que construiu do que seja um bom texto para o professor, dissociando-se da percepção de que a escrita deveria tratar-se de interpretação, de escritura, já que não fazemos outra coisa senão produzir discursos e textos, produzir sentidos e neles realizar o ato de inscrição de nós mesmos. Mas os livros didáticos analisados, bem como as aulas gravadas e observadas, parecem querer impedir a disseminação de sentido, a emergência do inefável, do incontornável, do inesperado, propondo atividades que transformam a escrit(ur)a em mero exercício da língua. (CAPPONI, 2000, p.35-36)

No terceiro e último capítulo, apresenta a análise do *corpus*, dividida em cinco itens:

i. A redação como pretexto para o ensino de gramática;

ii. Análise de redações baseadas em material autêntico;

iii. Análise de reescrita;

iv. Análise de redações produzidas a partir de temas moralizantes;

v. Análise de resistências.

O primeiro item escolhido para análise é a supervalorização dos aspectos gramaticais nas aulas de redação. O tempo dedicado ao ensino de gramática normativa, sobretudo o tempo destinado a exercícios de análise gramatical envolvendo sentenças isoladas, é apontado como o aspecto que mais chamou a atenção durante a coleta de dados. Neste contexto em que as aulas de redação privilegiam os aspectos gramaticais, o texto passa a ser um pretexto para o ensino e a avaliação da gramática normativa. Nas aulas, há um conflito entre aluno e as regras escolares, já que a língua do aluno não corresponde àquela que o professor exige. Deste modo, reforça-se a percepção de que "nas aulas de escrita na escola é que o sujeito aluno recebe sempre

evidências de que aquela língua que utiliza não é sua e, mais do que isso, que ele deve se submeter a ela" (CAPPONI, 2000, p.59).

Para demonstrar que há, em geral, um modelo prévio a ser seguido pelo aluno, a pesquisadora transcreve trechos de aulas em que os professores afirmam o que desejam na redação, destacando aspectos verbais ou de pontuação a fim de determinar o que o aluno não pode fazer, demonstrando que a função do texto é respeitar as normas da língua, deixando em segundo plano a intenção de comunicar e o envolvimento do aluno com o que gostaria de dizer.

A partir do segundo item, a autora explora a análise de textos adotando a transcrição do material como estratégia de edição. Não é possível verificar, no entanto, se a transcrição realizada é conservadora ou não, pois a reprodução dos documentos originais não é disponibilizada por meio de edição fac-similar. Deste modo, as transcrições apresentadas são a única forma de contato do leitor com os textos dos alunos. Neste caso, selecionamos para exposição dois exemplos de transcrição que são representativos do trabalho de edição realizado pela pesquisadora.

No primeiro exemplo selecionado, a autora apresenta a descrição de uma sequência didática de aula de redação em uma oitava série baseada em material autêntico e exemplos dos textos produzidos. Define material autêntico como "textos que não foram produzidos para fins didáticos e nem sofreram alterações para tais fins" (CAPPONI, 2000, p.73). A atividade descrita tem como ponto de partida a leitura de uma reportagem de jornal. Interessante perceber que a fala do professor transcrita a partir da gravação demonstra que a escolha do texto jornalístico parece não ser motivada por uma metodologia voltada para o trabalho com leitura e produção de textos em situações reais de comunicação, mas "apenas encobrir uma lacuna deixada pela ausência do livro" (CAPPONI, 2000, p.74):

> P. Muita gente trouxe o recorte de jornal que eu pedi/ nós estamos sem livro ainda/ então a gente tem que trabalhar com alguma coisa interessante / aproveitar que quando a gente tiver o livro / né? não vamos poder sair muito//
>
> [...]
>
> P. Então hoje nós vamos ver alguma coisa com a nossa atualidade / para isso nada melhor que o recorte de jornal//

A autora observa que

> [...] para justificar o trabalho com o jornal, trazido pelos alunos, P afirma que o enfoque recairá sobre alguma coisa 'de nossa atualidade', o que revela que atualidades não estariam presentes nas demais aulas.

> A mesma razão serve de motivação para a aula desse professor em outra oitava série da mesma escola. A atividade é baseada em uma notícia de jornal a respeito de uma barragem construída em um rio: tal barragem impede a passagem dos peixes para a piracema. (CAPPONI, 2000, p.74-75)

Em seguida, o trabalho traz a transcrição da fala do professor orientando os alunos a respeito da escrita do texto[6]:

> P. Veja bem como vocês poderão criar através dessa redação / eu vou ler um tema que saiu no jornal de ontem / tá? e vocês vão fazer de conta... vocês vão prestar atenção e pensar bem **na vida do peixe** porque vocês vão poder... se **colocar no lugar ou no lugar do peixinho** ou do dono da empresa... vocês poderão ser um dos personagens daqui da história/ tá?
>
> (...) Então vamos ver o problema colocado hoje porque vocês vão se colocar no lugar de um dos personagens do acontecimento e fazer a redação //
>
> [leitura da reportagem]
>
> P. Veja bem / **se você se colocar no lugar do peixe você pode usar a imaginação / por exemplo / o que que o peixe sentiria dentro da água? (...) Como é a sensibilidade do peixe? (...) tudo aquilo que vocês pensam que o peixe pode sentir / pensar / né? peixe eu não sei se pensa como nós / mas é uma personagem criada / vocês vão usar linguagem figurada e tudo** // se você for pescador [inc.] a sua condição de pescador// como estudante o que você sentiria?/ então vocês vão se colocar no ponto de vista de um dos personagens que poderia estar envolvido na história / vocês podem criar a partir disso/ né? (CAPPONI, 2000, p.75)

A autora justifica os trechos grifados como forma de dar destaque ao fato de que, dentre todas as possibilidades oferecidas pela reportagem, P escolheu se estender mais ao falar sobre o peixe e isto influenciará os resultados da atividade, segundo demonstra por meio dos textos selecionados. Na sequência descrita, após as orientações e a discussão em sala, cada aluno elaborou seu próprio texto e a pesquisadora aponta que as redações são muito parecidas, retomando elementos provenientes da discussão e do que foi sugerido pelo professor. Para sustentar tais conclusões, apresenta a transcrição de três exemplos. A seguir, reproduzimos o tratamento dado aos textos, conforme apresentados nas páginas 77 e 78:

FIGURA 01 – Reprodução de Textos de Alunos conforme Capponi, 2000, p.77-78

[6] Embora cientes de que a presença constante de citações torna o texto cansativo para o leitor, esta fala é de grande importância para contextualizar a produção dos alunos.

Texto 1: **Piracema – Pacú**	Texto 2: **Época de piracema**	Texto 3: **A piracema**
Eu sou um peixe, chamado Pacú, que em época de reprodução tento chegar à piracema para desovar e dar continuidade a minha espécie. As dificuldades que eu enfrento e meus amigos de outras espécies são várias pois cada vez tentam dificultar mais a nossa reprodução. Tenho saudades do tempo em que a Piracema era um ciclo de vida mais fácil para nós os peixes. Uma das dificuldades são as barreiras que o homem colocou no nosso caminho, tornando mais difícil a nossa subida e causando a morte de alguns de meus amigos. O homem, sempre querendo ajudar, não percebe que está prejudicando, pois algumas vezes as suas idéias não são boas para nós. Outro problema, são as poluições dos rios que o homem provoca jogando lixos tóxicos de usinas, lixo hospitalar, etc... O homem não dá importância para ao meio ambiente em que e não percebe que se não fizerem algo para nós ajudar o ecossistema se degradará e aos poucos ele se matará a si próprio.	Chegou a piracema, eu como um peixe chamado Salmão, vou subir junto com meus amigos até a nascente do rio Mogi Guaçu, todos estão ansiosos. Começou a caminhada, estamos subindo e de repente encontramos um obstáculo e o sofrimento recomeça! Ficamos desesperados, porque é difícil ultrapassar. Neste momento, muitos peixes se machucam ou morrem, e eu não posso ajudá-los pois é cada um por si. Todo ano, é esse problema e ninguém nos ajuda. E ainda aparecem os pescadores que aproveitam o nosso sofrimento e jogam redes. Não respeitam nada, só se preocupam com eles. Para mim são uns irresponsáveis e culpados pelo desiquilíbrio do meio ambiente. Não temos nada a fazer, só esperar que as pessoas se conscientizem e mandem pessoas responsáveis para nos ajudar.	Estou eu cá novamente tentando dar continuidade à minha espécie. Mas sou apenas um pequeno lambari, de corpo pequeno e delgado, que por instinto da natureza ultrapasso barreiras naturais e as mais perigosas, as barreiras que o homem coloca no meu caminho e de vários peixes que lutam comigo para chegar à desova. As nossas dificuldades naturais são passadas, mas as que o homem coloca...ah! essas sim, atrapalham. São rios poluídos, pescadores que não respeitam a procriação de nossa espécie, e a mais importante: as barragem. Ela nos coloca um obstáculo quase mortal: conseguir atravessá-la. Quando chegamos perante a uma barragem, temos que passar por uma escada artificial que para alguns é um obstáculo perdido e não conseguem subir, outros passam, mas chegam cansados, fatigados pela luta pelo ciclo da piracema. Bom!, agora é a minha vez, passei pelos pescadores, consegui atravessar algumas poluições pelos rios, o homem nos ajuda de alguma forma, mas não com a sua ideologia do progresso...

A autora aponta que os textos constituem repetições da fala do professor e demonstra, com uso de trechos de entrevistas escritas, que os alunos estão acostumados a reproduzir este comportamento.

> R1: O tema, por mais "complicado" que seja, com a explicação de um orientador, acaba ficando mais fácil e certo.
>
> R2: Quando um tema é explicado pelo professor vem uma ideia na cabeça com mais facilidade. (CAPPONI, 2000, p.79)

O esforço de descrever o contexto de produção dos textos é de grande importância para que se possa produzir sentido a partir do que foi realizado pelos estudantes. No entanto, não é possível verificar se as transcrições realizadas das produções representam a vontade dos alunos-

autores ou seu estado de escrita. Supomos que a pesquisadora tenha pretendido fazer uma transcrição conservadora dos documentos, entretanto, devido à impossibilidade de acesso aos originais, não podemos fazer tal afirmação.

Assim, considerando que esta estratégia será utilizada ao longo de todo o trabalho de Capponi (2000), uma pergunta relevante emerge: Em que medida apenas as transcrições dos textos são suficientes para documentar o que é relatado na pesquisa?

O historiador inglês Burke (2005, p.76), ao discorrer sobre o legado de Foucault para os estudos na área de Ciências Humanas, retoma seu ensinamento de que “práticas discursivas constroem ou constituem os objetos de que se fala”. Por tratar-se de um estudo em que a interpretação dos dados realizada pela pesquisadora não pode ser confirmada nos manuscritos utilizados como fontes documentais, cabe também a pergunta: A ausência de documentação que permita cotejar as transcrições e o material original enfraquece a potencialidade crítica das conclusões apresentadas pela pesquisadora?

O segundo exemplo selecionado por nós para análise é um caso de reescrita escolhido pela pesquisadora para demonstrar que a reescrita em sala de aula não se dá apenas em função da correção da linguagem, mas em função do conteúdo também, quando este não corresponde ao que é esperado pelo professor. As produções apresentadas resultam de uma aula de redação no 2º ano do ensino médio em que a tarefa consistia em escrever uma narração com o título *Uma colisão*. Os exemplos foram utilizados para fundamentar a hipótese de que o aluno não tem "nenhum controle sobre o enredo que desenvolve nem sobre as ideias que apresenta" (Capponi, 2000, p.92).

FIGURA 02 - Reprodução de Reescritas conforme Capponi, 2000:93

Texto 5 1ª versão	2ª versão
Uma colisão	**Uma colisão –**
Fim de ano, viajar é uma boa idéia, passar as festas com os parentes, sair um pouco da rotina. Heltom reuniu as duas filhas e a esposa **e disse que iriam viajar'**. Arrumaram as malas e dois dias depois, ele levou a Parati para fazer revisão e em seguida viajaram. Partiram de **Londrina** no dia 15 de dezembro com as espectativa de chegarem a **São** José do Rio Claro no dia 17 de dezembro. Nem por um minuto sequer pensou na possibilidade da ocorrência de um acidente durante a viajem, seu pensamento era único e esclusivamente chegar ao seu destino. Muito próximo de chegar **ao seu destino**, ele dormiu no volante, saiu da pista e acordou entrando no mato. **Foi apenas o susto, ninguém se machucou muito, nada grave, mas o carro ficou péssimo. Ele mandou o caro para o concerto mas por azar na primeira viagem que fez depois do concerto um motoqueiro bateu na lateral do seu carro, amassou um pouco, mas ninguém se machucou gravemente. O motoqueiro se ralou um pouco, e como estava errado andando na contra-mão pagou os prejuizos.** **Mas Heltom não teve a mesma sorte ao fazer, após 3 meses, uma viagem a trabalho. Bateu o carro em uma carreta e, *infelizmente, morreu na hora.*** **Foi uma tristeza enorme para os familiares, por 2 vezes teve sorte, mas na terceira foi fatal.** *COMENTÁRIO DO PROFESSOR:* Muita desgraça para uma pessoa só. Você não acha? Magda, é necessário **também** dar uma melhorada no texto, em alguns momentos você foge do título. Reveja e refaça.	Fim de ano, viajar é uma boa idéia, passar as festas com os parentes, sair um pouco da rotina. Heltom reuniu as duas filhas e a esposa **e juntos decidiram viajar**. Arrumaram as malas e dois dias depois, ele levou a Parati para fazer revisão e em seguida viajaram. **Partiram de londrina, digo, Londrina** no dia 15 de dezembro com as expectativa de chegarem a **são, digo, São** José do Rio Claro no dia 17 de dezembro. Nem por um minuto sequer pensou na possibilidade da ocorrência de um acidente durante a viajem, seu pensamento era única e exclusivamente chegar ao seu destino. Muito próximo de chegar **à cidade**, ele dormiu no volante, saiu da pista e acordou entrando no mato. **Acordaram muito assustados, helton, digo, Heltom, estava muito, digo, muito ferido, pois seu " bateu na árvore. Sua esposa e as filhas, temendo a morte dele ajudaram, segurando em seu braços, a caminhar até a pista. Lá pegaram uma carona e foram direto ao hospital. Heltom desmaiou e quando acordou estava no quarto, sentia muita dor e a cabeça zonza. Sua esposa estava ao seu lado e suas filhas tinham ido à casa de familiares que sesidiam, digo, residiam naquela cidade.** **Heltom ficou alguns dias no hospital e após recuperar-se foi para casa dos familiares.** ***Heltom passou um natal muito feliz com a família,* apesar dos acontecimentos e voltou para sua casa um mês depois.** *COMENTÁRIO DO PROFESSOR:* Muito bom, melhorou!

De acordo com a transcrição, a segunda versão demonstra que o aluno introduziu várias modificações no texto, buscando atender as solicitações do professor. A história considerada muito trágica pelo professor foi transformada em uma história com final feliz e a autora observa que

> Ao invés de apagar ou rasurar o texto, o aluno mantém os erros e os corrige ("londrina, digo, Londrina", "são, digo, São" e " helton, digo Helton"). Talvez essa seja mais uma evidência de que o aluno não só sabe o que o professor espera dele como também quer mostrar a este que é capaz de perceber e corrigir os próprios erros. (CAPPONI, 2000, p.94)

Em suas considerações finais, a autora salienta que os dados analisados apontaram para o silenciamento que costuma ser imposto ao aluno nas aulas em que a redação funcionaria apenas como um exercício de escrita, "ao invés de constituir um modo de produção de sentidos, em que o aluno produziria textos" (CAPPONI, 2000, p.112) e propõe que para que a escola possa contribuir para a formação de sujeitos-autores é preciso abrir espaço para a reflexão e o questionamento.

Podemos concluir que, ao optar pelo uso apenas da transcrição sem incluir os manuscritos escolares que lhe serviram de documentação, Capponi (2000) acaba por reproduzir aquilo que indica como fator negativo da cultura escolar: o silenciamento imposto aos estudantes nas aulas de redação.

Embora seja possível afirmar que a ausência de documentação não necessariamente invalida as conclusões apresentadas pela pesquisadora, cabe aqui a reflexão: a confirmação da hipótese de pesquisa torna-se relevante pelo percurso documentado ao longo da pesquisa ou pela legitimação institucional concedida pela universidade? Em outras palavras, o discurso do pesquisador vale pelo que propõe e pela forma que fundamenta suas propostas ou pela posição que ocupa em uma determinada formação discursiva quando legitimada por uma instituição que lhe confere o poder simbólico “de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo” (BOURDIEU, 1998, p.14)?

Tais reflexões nos revelam a importância do tratamento rigoroso e da apresentação dos manuscritos utilizados ao longo do processo de pesquisa como forma de registrar o percurso do pesquisador de modo que tanto a hipótese inicial como as interpretações realizadas e as conclusões alcançadas possam ser validadas quando confrontadas com as fontes documentais.

3.2. Análise: *E as crianças eram difíceis*, de Eglê Pontes Franchi

Esta dissertação defendida em 1981 se divide em 4 capítulos e inclui farta documentação do material produzido pelos estudantes e das atividades propostas. Entre a documentação disponibilizada no anexo, encontramos:

Anexo 01: Descrição do Conjunto Habitacional Vila Santana, comunidade onde residia grande parte dos estudantes.

Anexo 02: Descrição das origens socioeconômicas dos alunos da 3ª série A da E.E.P.G. Agr. "Dr. Antônio Carlos Couto de Barros" localizado na Vila Santana-Sousas em Campinas, apresentando a distribuição segundo níveis ocupacionais e níveis de escolaridade dos pais e descrição dos estratos sociais das famílias dos alunos.

Anexo 03: Primeiras Estorinhas dos Alunos - edição fac-similar dos manuscritos dos alunos.

Anexo 04: Documentos relativos à descrição das primeiras estorinhas dos alunos e redações finais e análise do modo de composição das orações em períodos a partir do número e tipo de conexões estabelecidas (justaposições, aditivas, adversativas, temporais, causais, completivas, relativas e reduzidas - infinitivo e gerúndio).

Anexo 05: Trata dos problemas gramaticais encontrados nas redações dos estudantes e apresentação dos exercícios apresentados para a classe para lidar com problemas gramaticais e ortográficos.

Anexo 06: Aborda o trabalho com os textos, apresentando a de ordem desenvolvimento das etapas de exploração dos textos e reprodução dos textos utilizados no período relatado na pesquisa.

Anexo 07: Contém os documentos relativos às reproduções, incluindo a reprodução dos textos utilizados para a atividade e edição fac-similar da produção dos estudantes.

Anexo 08: Inventário das redações das crianças utilizadas para descrição e análise geral com a apresentação da edição fac-similar dos manuscritos com as transcrições apresentadas para fundamentar as análises da pesquisadora no primeiro capítulo.

Anexo 09: Inventário das redações das crianças utilizadas para exemplificação no corpo do texto por meio da edição fac-similar dos manuscritos que originaram as transcrições apresentadas para fundamentar as análises da pesquisadora.

Anexo 10: Inventário das redações realizadas na avaliação feita dois meses após as atividades descritas na dissertação. Também contém a edição fac-similar dos manuscritos para apreciação.

A pesquisa de Franchi ganhou uma versão impressa em 1984, publicada como parte da coleção Texto e Linguagem da editora Martins Fontes, com sucessivas reedições, tornando-se uma obra de referência em sua área. Em 2002, a mesma editora publica sua 2ª edição e a obra encontra-se atualmente na sua 3ª tiragem. Como o tratamento dispensado à documentação na

publicação é bastante similar àquele encontrado na dissertação, centraremos nossa análise apenas na produção acadêmica, de 1982.

Logo na introdução, Franchi (1982) apresenta-se antes de tudo como uma "professora primária" e relata que o trabalho surgiu do seu interesse em refletir teoricamente sobre suas experiências em sala de aula após vinte e cinco anos de trabalho docente. Para isto, decidiu tomar as experiências de um semestre de curso na escola estadual em que lecionava na periferia de Campinas a fim de descrever e discutir as atividades relativas à produção de textos, como se fosse um resumo de todo seu trabalho, tendo inicialmente como objetivo investigar as consequências da imposição da norma culta para a criatividade de estudantes nas primeiras séries do primeiro grau.

A autora afirma, a partir de sua experiência, que a imposição da norma culta opera como um fator de inibição e relata que

> [...] em 1980 já havia experimentado com uma classe normal diferentes estratégias com relativo sucesso; as crianças chegaram ao final de um mês e meio a um nível excelente de redação (ver por exemplo o texto, não corrigido, de Adriana, no anexo 7). E a base dessas estratégias era o respeito ao dialeto da criança, fazendo que o dialeto culto nunca se impusesse como padrão substitutivo ou corretivo, mas como uma outra opção de linguagem, destinada a determinados propósitos e fins, sem nada ter a ver com "bom gosto" ou expressividade (FRANCHI, 1982, p.1-2).

Conforme indicado no trecho anterior, reproduzimos a seguir o texto como aparece no anexo 7.

FIGURA 03 – Texto de aluna conforme Franchi, 1982:201

TEXTO UTILIZADO NA AVALIAÇÃO BIMESTRAL

O CAVALO QUE NÃO PODIA CORRER

Adriana Manchiero
(aluna da 3a.série da E.E.P.G. Agr. - Dr.Antonio Carlos Couto de Barros-1980)

Um senhor comprou um cavalo na Fazenda Santana. Este cavalo era branco e brilhante, com crina dourada, parecia um cavalinho de pelúcia. Ele se chamava Douradinho e seu dono um dia lhe falou:

—— Douradinho, vamu vendê mercadoria na cidade?

Arreou o cavalo na carroça e partiu para a cidade dizendo-lhe:

—— Vamo, ocê tem que andá mais depressa,Douradinho. Porque ocê num corre? O que tá contecano?

No outro dia o homem levou Douradinho ao veterinário e este disse:

—— Este cavalo está com problemas nas patas, é preciso enfaixá-la e deixá-lo repousar por 3 dias.

Após três dias o cavalo estava forte como um leão, de rabo espalhado e lustroso e corria como ele só.

O projeto inicial consistia da aplicação de certas estratégias de ensino, uso de alguns instrumentos fixos de avaliação da criatividade, descrição das mudanças apresentadas nos resultados dos testes iniciais em relação aos testes finais e a associação do eventual resultado positivo às estratégias de ensino aplicadas. Entretanto, as condições encontradas em sala de aula levaram a pesquisadora a alterar a metodologia de pesquisa. Franchi descreve a turma como uma classe propositalmente formada pela escola com alunos marcados como alunos-problema, considerados "'indisciplinados', os 'mais fracos'. Na opinião da escola, uma classe sem quaisquer condições de aproveitamento, um caso 'patológico' (sic)" (FRANCHI, 1982, p.2). De dezessete alunos, onze já haviam sido reprovados anteriormente.

Neste caso, em vez de impor aos alunos uma série de atividades definidas em função dos objetivos da pesquisa, a autora decide realizar uma reflexão teórica e metodológica a partir de uma situação real de sala de aula, colocando em discussão sua própria prática e tendo como foco de trabalho a valorização da linguagem da criança socialmente desfavorecida. Opta por adotar uma prática de avaliação que ilumine cada passo do processo educativo, de modo que o "o próprio procedimento de observar e os instrumentos de análise e síntese, de compreensão e avaliação, se iam alterando pelos resultados da observação passo a passo" (FRANCHI, 1982, p.4). Assim, os resultados alcançados serviam de base para avaliação do processo, reflexão e redimensionamento das ações subsequentes.

> Por exemplo, da observação de que os alunos sofriam um processo de desvalorização pessoal, de uma forte inibição de sua capacidade de linguagem, de que os seus textos escritos iniciais mostravam um quase "temor" da escrita (tudo isso ligado a uma situação social complexa que incluía a seletividade da escola e na escola, de sua própria concepção de escola como "obrigação" e mesmo "punição"), passei a me questionar sobre como valorizá-los, sobre como liberar o aluno da imagem de uma situação de produção do texto escrito como situação de coerção, como liberá-lo pelo menos temporariamente da norma escolar que lhe é imposta e alheia a seu discurso oral, como transformar a classe em um ambiente de trabalho coparticipado e agradável. (FRANCHI, 1982, p.4)

O método de observação participante é descrito como uma forma ainda pouco empregada em pesquisas educacionais naquele período, marcado de modo geral por pesquisas que utilizam testes e questionários para medir os efeitos de determinadas estratégias, sem, no entanto, demonstrar o interesse de acompanhar o processo em sala de aula.

Como parte de seu referencial teórico-metodológico, Franchi cita Parlett e Hamilton (1975) para justificar sua opção pela pesquisa participante "em virtude do fato de ser 'o ambiente de aprendizagem' um fator que influencia todo o processo e que por ele é influenciado e alterado" (FRANCHI, 1982:5). Daí a necessidade de alterar os procedimentos de avaliação, deslocando o foco de verificar os resultados obtidos para o processo como um todo. Ainda com base nas contribuições de Parlett e Hamilton, a autora aponta a avaliação iluminativa como abordagem adotada para acompanhamento da pesquisa. Este conceito de avaliação desenvolvido pelos autores não apresenta um esquema fixo a ser seguido como um modelo, trata-se de uma abordagem em que a natureza do problema a ser investigado determina os procedimentos de avaliação. Esta abordagem dispensa informações quantitativas, incluindo as generalizações estatísticas tão comuns à época; altamente adaptável, fundamenta-se na observação do processo a partir do mais diverso tipo de dados sobre o qual há um trabalho interpretativo contínuo. Nesta abordagem, o constante trabalho de reflexão fornece os elementos necessários à constante mudança das práticas pedagógica, flexibilizando o processo.

No primeiro capítulo, a autora discute um conjunto de reflexões a respeito do papel da escola que lhe serviram de ponto de partida, descreve as diferentes perspectivas teóricas sobre linguagem, educação e currículo que fundamentaram sua prática pedagógica, descreve as características da classe e seus problemas. Conforme mencionado anteriormente, uma turma formada por alunos considerados fracos e indisciplinados. Além disso, ela relata os primeiros contatos com os estudantes.

Nesta etapa, em vez de apenas enumerar os critérios utilizados para a análise das primeiras redações das crianças e os resultados de sua avaliação, Franchi (1982) descreve a análise passo a passo, destacando os aspectos que considera mais relevantes para o trabalho pedagógico. Interessante notar que a autora declara não ter como objetivo realizar uma análise linguística ou uma análise do discurso dos textos, mas pretende fornecer indicações em seu texto para aqueles que desejem fazer esse tipo de estudo.

Sua análise aponta que as redações trazem histórias curtas e pouco criativas que parecem ter sido produzidas com fragmentos de memória ou trechos de histórias ouvidas, e que as orações estão reunidas a partir da sequência cronológica dos fatos, agrupadas em parágrafos construídos de forma arbitrária. Das histórias transcritas para exemplificar a interpretação, selecionamos a seguinte para discussão:

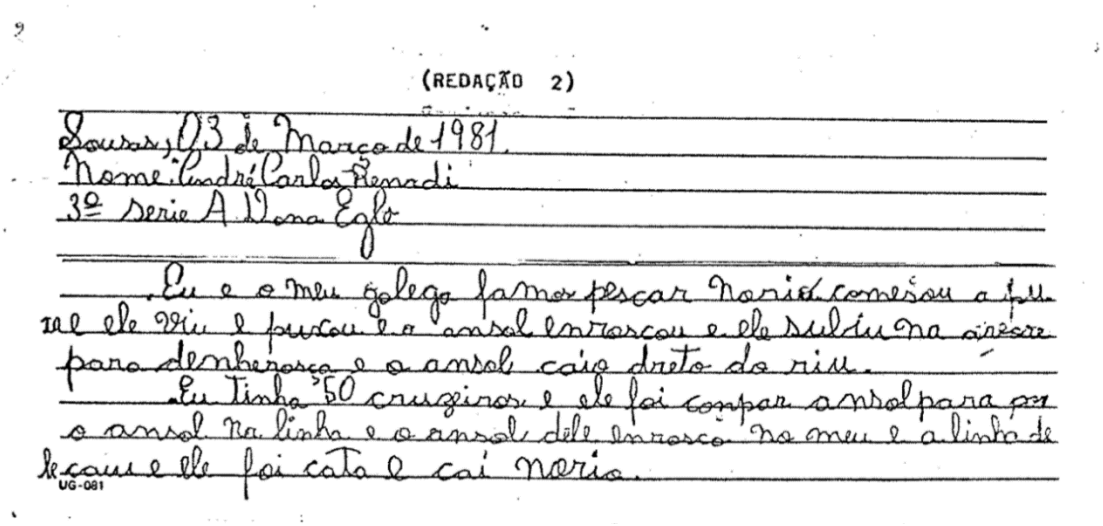
FIGURA 04 – Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982, p.28-29

(1) "Eu e o meu golega fomos pescar no riu comesou a pu-

29

xar e ele viu e puxou e o ansol enroscou e ele subiu na arvore para denherosça e o ansol caio dreto do riu.
Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi conpar ansol para amara o ansol na linha e o ansol dele enrosco no meu e a linha dele caiu e ele foi cata e cai norio". (Red.2)

FIGURA 05 – Reprodução de Edição Fac-Similar de Redação conforme Franchi, 1982:168


(REDAÇÃO 2)

Sousas, 03 de Março de 1981.
Nome: Andréia Carla Renadi
3ª serie A Dona Egle

Eu e o meu golego famos pescar Norio começou a pe-
xe ele viu e puxou e o ansol enroscou e ele subiu na arvore
para desenbaraça e o ansol caio dreto do riu.
Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi compar ansol para por
o ansol na linha e o ansol dele enrosco no meu e a linha de
le caiu e ele foi cata e cai norio.

UG-081

A partir do cotejo da transcrição do texto apresentada como forma de fundamentar a análise e a edição fac-similar do manuscrito do aluno disponível no anexo, verificamos que houve alterações do documento original. Na edição fac-similar, percebemos que o aluno grafa duas vezes os termos "no rio" como se fossem uma palavra "norio". É possível observar também que a letra “o” de rio parece ter sido feita pela professora sobre o que seria um “u” grafado pelo aluno, demonstrando que o estudante teria escrito a forma "riu" em todas as ocorrências da palavra. Se porventura consultássemos apenas a transcrição, procuraríamos compreender por que o aluno utilizou a segmentação adequada no início, mas cometeu um erro na segunda vez. Outra observação interessante é o uso do ponto no início dos parágrafos, algo que só percebemos na consulta da edição fac-similar. Podemos inferir tratar-se de uma estratégia utilizada pelo estudante para marcar o início do parágrafo. No entanto, por se tratar de uma avaliação com o objetivo de descrever o estado de escrita dos alunos, seria interessante esclarecer o uso de tais marcas.

Para finalizar, é importante destacar também que a transcrição não respeita a divisão de linhas do documento original, assim, a palavra "subiu" aparece dividida para ser acomodada na linha seguinte, algo que não ocorre no manuscrito.

As alterações podem parecer de importância menor para o leitor, no entanto, o cotejo demonstra que a transcrição apresenta a interpretação feita pela pesquisadora a partir do documento do aluno. Não sabemos os motivos que justificam as alterações no texto, pois considerando que o objetivo era avaliar o estado de escrita dos alunos, pensamos que seria mais adequado fazer uso de uma transcrição que conservasse todos os elementos do original.

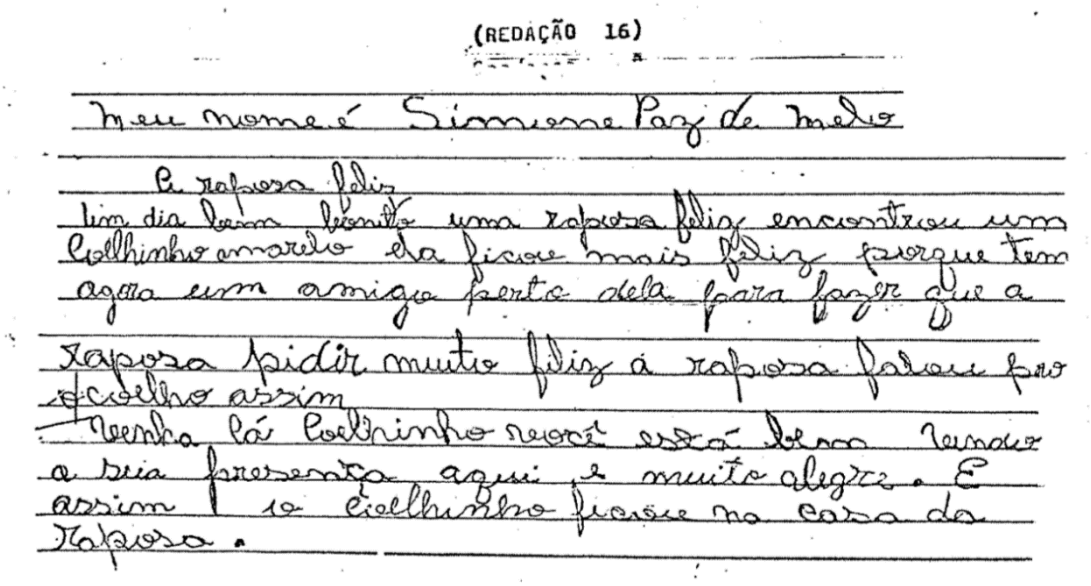
Tais substituições de letras ou pequenas alterações podem ser encontradas em outras transcrições apresentadas no mesmo capítulo. A transcrição a seguir é utilizada para demonstrar que a ordenação sequencial nas histórias criadas pelas crianças nem sempre é coerente. Vejamos:

FIGURA 06 – Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982, p.37

(8) "Um dia bem bonito uma raposa feliz encontrou um coelhinho amarelo ela ficou mais feliz porque tem agora um amigo perto dela para fazer que a raposa pedir muito feliz a raposa falou para o coelho assim..." etc.

(Red.16)

Figura 07 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Franchi, 1982, p.175


(REDAÇÃO 16)

Meu nome é Simone Paz de Melo

A raposa feliz

Um dia bem bonito uma raposa feliz encontrou um coelhinho amarelo ela ficou mais feliz porque tem agora um amigo perto dela para fazer que a raposa pidir muito feliz a raposa falou pro coelho assim

Venha lá coelhinho você está bem vindo a sua presença aqui e muito alegre. E assim o coelhinho ficou na casa da raposa.

Neste caso, o cotejo da transcrição e da edição fac-similar demonstra que a aluna escreveu a palavra feliz de três maneiras: *felis*, *feliz* e *filiz*. A forma “feliz” aparece duas vezes: segunda e terceira ocorrências. A última ocorrência é “filiz”, demonstrando a interferência da oralidade na escrita. É possível verificar o mesmo fenômeno na grafia de "pidir" em vez de pedir. Ambas ocorrências não aparecem representadas na transcrição. Embora o objetivo da autora seja exemplificar a estrutura geral do texto das crianças, a substituição das letras nos casos apontados altera o documento original. Pela transcrição, podemos inferir que o aluno possui um determinado nível de desenvolvimento de conhecimento ortográfico que a consulta ao manuscrito do estudante demonstra não ser verdadeiro.

Para finalizar a abordagem de exemplos de substituição de letras encontrados nas transcrições, apresentamos mais uma comparação. A transcrição selecionada foi utilizada como modo de exemplificar o uso de elementos anafóricos, isto é, expressões que retomam ou se relacionam com elementos anteriores a fim de garantir a coesão nos textos dos alunos.

FIGURA 08 – Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982, p.32-33

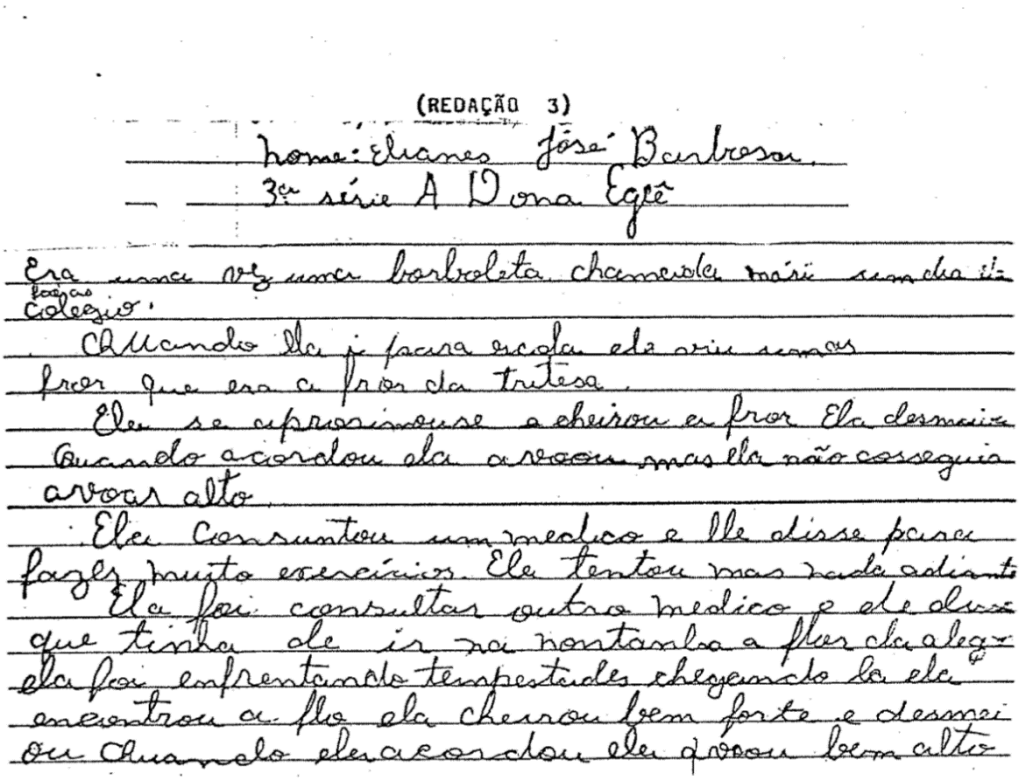
(11) "Ela se aproximouse e cheirou a fror Ela desmaiou
Quando acordou ela avoou mas ela não conseguiu

33

avoar alto.
Ela consuntou um médico e ele disse para fazer
muito exercícios Ela tentou mais nada adiantou.
Ela foi consultar outro médico e ele disse que
tinha de ir na montanha fror da alegria ela foi
..." etc.

(Red. 3)

FIGURA 09 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Franchi, 1982:169



(REDAÇÃO 3)

Nome: Eliones José Barbosa.
3ª série A Dona Egê

Era uma vez uma borboleta chamada Mário sumiu da iz
colegio.
Chegando lá ji para escola ela viu uma
fror que era a fror da tristesa.
Ela se aproximou se cheirou a fror Ela desmaia
Quando acordou ela avoou mas ela não cosseguia
avoar alto.
Ela Consultou um medico e lle disse para
fazer muito exercicios. Ela tentou mas nada adiant
Ela foi consultar outro medico e ele disse
que tinha de ir na montanha a flor da alegr
ela foi enfrentando tempestades chegando la ela
encontrou a flo ela cheirou bem forte e desmai
ou Quando ela acordou ela avoou bem alto

Na transcrição, percebemos o uso do sublinhado como estratégia de destacar a repetição como um dos recursos para estabelecer uma certa coesão. No cotejo com a edição fac-similar, verificamos que a transcrição apresenta a acentuação da palavra "médico", termo grafado sem acento no manuscrito. Verificamos também as seguintes ocorrências: fror (duas vezes), flor (uma vez) e flo (uma vez). No trecho selecionado para transcrição, percebemos que a pesquisadora repete a forma "fror" (penúltima linha da transcrição) mesmo no local que a aluna utiliza “flor”. Novamente, verifica-se que os dados apresentados para exemplificar a análise da pesquisadora demonstram ser uma interpretação a partir do que a aluna produziu.

Cabe destaque também a transcrição proposta pela pesquisadora para o verbo “conseguiu” (final da segunda linha), grafado pela aluna como “cosseguia”, que indica um tempo verbal mais adequado à narrativa do que o pretérito perfeito inserido por Franchi (1982). Ou seja, mesmo na tentativa presumida de ‘corrigir’ o original na transcrição, a correção proposta apaga, além da grafia original, o correto uso da correlação dos tempos verbais, já adquirido pela aluna.

Embora as alterações não afetem as interpretações apresentadas pela pesquisadora a respeito da estrutura geral dos textos, é importante destacar que tais mudanças tornam as

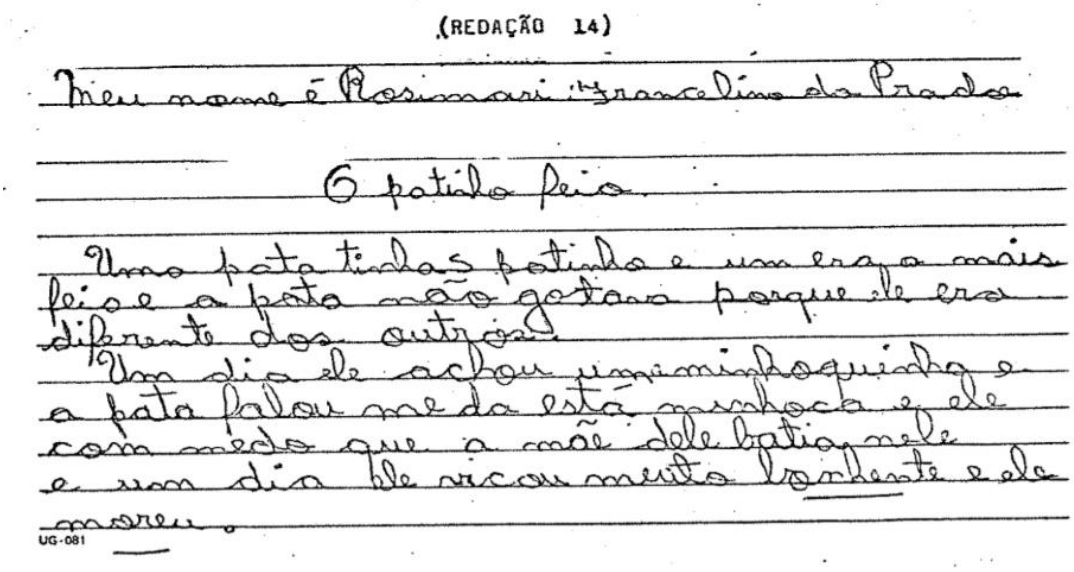
transcrições inadequadas para estudos que tenham como objetivo verificar os aspectos linguísticos dos textos.

Outra amostra interessante do trabalho de transcrição realizada pela professora-pesquisadora aparece no trecho reproduzido a seguir.

FIGURA 10 – Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982, p.45

(22) "... e ele com medo que a mãe dele batia nele e um dia ele ficou muito bonhente (doente)..." (Red.14),

FIGURA 11– Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Franchi, 1982:174


(REDAÇÃO 14)

Meu nome é Rosimari Francelino da Prada

O patinho feio.

Uma pata tinha 5 patinho e um era o mais feio e a pata não gostava porque ele era diferente dos outros.
Um dia ele achou um minhoquinho e a pata falou me da esta minhoca e ele com medo que a mãe dele batia nele e um dia ele vicou muito bonhente e ele morreu.

UG-081

Este trecho foi utilizado para demonstrar que, em construções mais complexas, os alunos tendem a "perder o controle da construção e a perder a conexidade sintática da oração produzida" (FRANCHI, 1982, p.38). No manuscrito percebemos duas palavras sublinhadas, marca provavelmente feita pela professora no processo de correção procurando destacar os termos a fim de chamar a atenção da criança. No trecho transcrito, o termo "bonhente" aparece seguido de uma explicação entre parênteses (doente) indicando a palavra que a criança pretendia escrever.

Desta forma, a transcrição pretensamente conservadora recebe uma alteração da professora-pesquisadora com o objetivo de facilitar a leitura do texto do aluno. Chama atenção a substituição da letra *v* em "vicou" por *f* "ficou" na transcrição. A autora não menciona tal

substituição, no entanto, compreendemos que a palavra da forma como está grafada no documento original oferece informações importantes acerca do estado de escrita da criança.

No segundo capítulo, temos a descrição das primeiras atividades com a turma, buscando criar um espaço de interação que valorizasse a linguagem das crianças de modo que elas se identificassem com o próprio dialeto, percebessem as diversas formas de variação linguística e aprendessem a respeitá-las. As convenções de escrita na representação do diálogo em textos narrativos foram o foco nesta etapa.

No terceiro capítulo, a autora descreve e analisa as estratégias utilizadas em sala de aula para que os alunos produzissem textos próprios, propondo uma avaliação geral do processo relatando seus acertos, problemas e dificuldades e oferecendo uma análise mais cuidadosa dos textos das crianças a fim de demonstrar os avanços no aprendizado.

Inicialmente, Franchi (1982) adota a estratégia de leitura e exploração de textos com o objetivo de que os alunos realizem uma reprodução ao final. Em seguida, define uma sequência didática que apresenta uma escalada no nível de dificuldade. As atividades de produção de textos foram organizadas da seguinte forma:

1) redação composta a partir de gravura de 06 quadros ordenados sequencialmente, incluindo observação das imagens, discussão em sala, levantamento do vocabulário ortográfico[7] necessário, experiências de redação coletiva e, por fim, redação do texto das crianças.

2) redação composta a partir de gravuras de 05 quadros, não ordenados.

3) redação criada a partir de um parágrafo inicial.

4) redação livre a partir de diferentes estímulos.

Os textos e as imagens utilizados em sala estão reproduzidos no trabalho, contextualizando as produções dos estudantes. Para documentar o percurso, Franchi (1982) transcreve os trechos das redações que considera úteis e, em alguns casos, transcreve todo o texto. De modo geral, as transcrições apresentam alguns problemas como substituições de letras, uso ou substituição de sinal de pontuação. Justificamos o uso do termo problema, pois

[7] A autora não apresenta definição para o que compreende por vocabulário ortográfico.

não há notas ou esclarecimentos que fundamentem tais alterações, ou seja, os critérios de transcrição não são explicitados.

Um episódio interessante apresentado neste capítulo é o relato de que as histórias produzidas em sala ultrapassaram os muros da escola e estavam circulando na comunidade dos alunos. A professora-pesquisadora descreve sua admiração com o fato de que em várias ocasiões a vizinhança se reunia para a leitura dos pequenos textos e nos conta o caso de uma criança que, após a perda de sua avó, desenvolveu uma relação de afeto com uma senhora do bairro, e escreveu a seguinte história a partir de um borrão:

FIGURA 12 – Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982, p.10

Um dia, vovó estava muito triste e eu perguntei:

—— Por favor, fique mais alegre vovó.

Aí eu fui até minha casa,apanhei quatro botão de rosa.

Fui para lá, entreguei os botões de rosa.

Aí perguntei:

—— Agora a senhora se sente mais feliz?

Daí vovô chegou do serviço, e foi ver vovó. Mais vovó estava muito ruim e vovô também perguntou:

—— Como se sente? Precisa de algum remédio?

Nossa! vovó está melhorando!

Muito obrigado meu Deus por ter curado minha vovó, vou rezar muito, eu sei que o senhor é bom

Aí no outro dia, o menino trouxe mais rosas e ela já estava curada e muito contente.

—— Obrigada meu netinho querido, pela flor e por ter se preocupado comigo.

Aí vovó convidou o netinho para almoçar e ele falou:

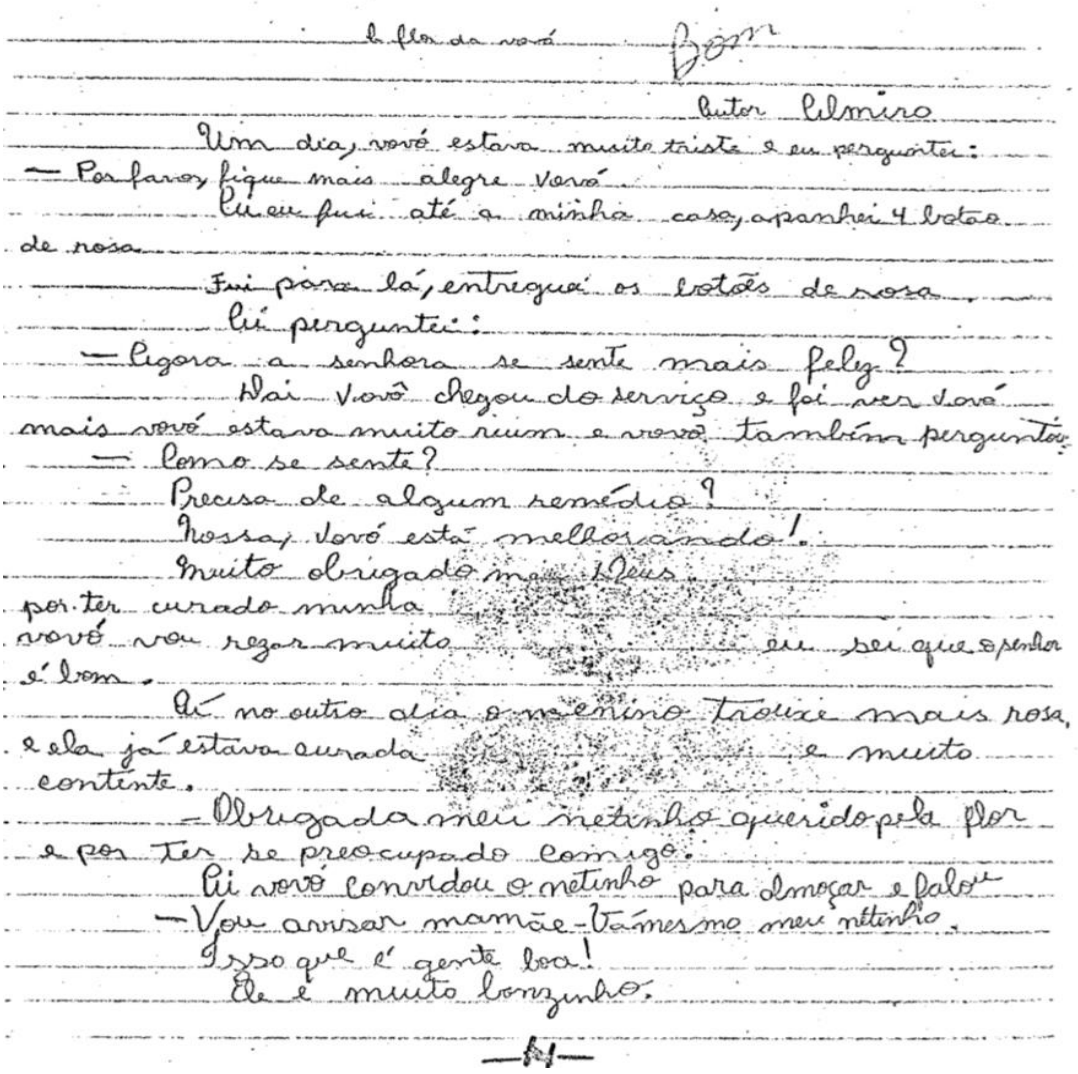
—— Vou avisar mamãe.

—— Vá mesmo meu netinho.

Isso que é gente boa! Ele é muito bonzinho.

(Almiro: A flor da vovó)

FIGURA 13 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Franchi, 1982:269



A flor da vovó

Bom

Autor Ilmiro

Um dia, vovó estava muito triste e eu perguntei:
— Por favor, fique mais alegre Vovó.
Eu eu fui até a minha casa, apanhei 4 botão de rosa.
Fui para lá, entreguei os botões de rosa.
Lá perguntei:
— Agora a senhora se sente mais feliz?
Mai Vovô chegou do serviço e foi ver Vovó mais vovó estava muito ruim e vovô também perguntou:
— Como se sente?
Precisa de algum remédio?
Nossa, Vovó está melhorando!
Muito obrigado meu Deus por ter curado minha vovó vou rezar muito eu sei que o perdão é bom.
Lá no outro dia o menino trouxe mais rosa, e ela já estava curada e muito contente.
— Obrigada meu netinho querido pela flor e por ter se preocupado comigo.
Lá vovó convidou o netinho para almoçar e falou
— Vou avisar mamãe-Tá mesmo meu netinho.
Isso que é gente boa!
Ele é muito bonzinho.

— fim —

O cotejo entre a transcrição e a reprodução do manuscrito demonstra as seguintes alterações:

- união de frases dispostas em parágrafos diferentes no manuscrito. O trecho em que se lê na transcrição " Como se sente? Precisa de algum remédio?" aparece em linhas diferentes no original e é possível perceber a marca de um traço na linha seguinte indicando provavelmente o apagamento de um sinal de travessão posto numa versão anterior do texto. Este mesmo

procedimento repete-se na transcrição, quando se une as duas frases finais do texto na mesma linha, como se fizessem parte do mesmo parágrafo, diferindo do original.

- introdução de novo sinal de pontuação (a transcrição introduz o uso dos dois pontos no trecho "... e ela falou:" e a vírgula no longo espaço deixado pelo estudante entre "vou rezar muito, eu sei que o senhor é bom.". O ponto que encerra esta frase também não aparece no documento original. O mesmo ocorre na transcrição do trecho "Vou avisar mamãe", que ganha um sinal de pontuação ao final na transcrição.

- substituição da pontuação. A vírgula após "Nossa" foi substituída por um ponto de exclamação na transcrição.

- separação de frases que aparecem na mesma linha. No documento original, as falas "Vou avisar mamãe Vá mesmo meu netinho." estão dispostas na mesma linha.

Tais alterações chamam a atenção, pois, de certo modo, limpam o texto de seus problemas originais. Como resultado deste processo, é possível afirmar que o material transcrito é adequado para a pesquisa? É importante elucidar que tais alterações nas transcrições nem sempre inutilizam o material para a análise, no entanto, podem torná-lo inadequado para determinados fins. Em nossa análise, por exemplo, desperta a atenção a pesquisadora desconsiderar no momento da transcrição ocorrências relevantes para os fins de sua pesquisa, como as trocas de letras na escrita dos estudantes que resultam da interferência da oralidade. Em que medida as transcrições que apresentam alterações introduzidas pelo pesquisador ainda conservam o seu caráter documental? Em que medida o resultado da transcrição não é apenas uma interpretação do pesquisador, transformando a transcrição em uma espécie de dado ficcional? A transcrição acima é utilizada para ilustrar um tipo de situação que surpreende a pesquisadora: o fato de os textos de autoria das crianças passarem a circular socialmente e ela comenta que

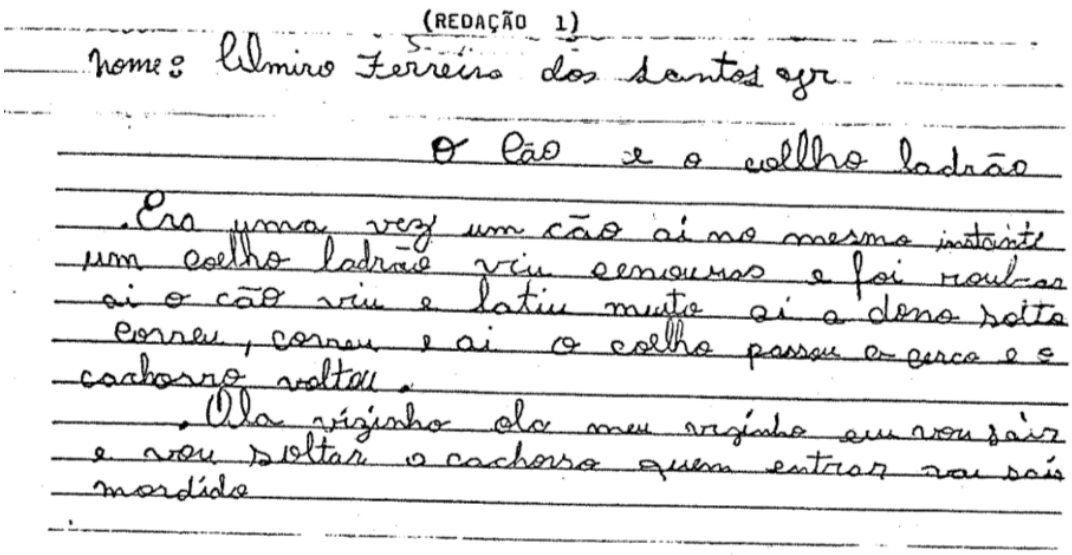
> Certamente não se trata de uma peça literária. Notam-se os artifícios para ligar o texto (aí...aí...daí...), hiatos, enganos de concordância. Mas o importante é que o Almiro se sentia mesmo dentro de seu texto: o "menino", de que fala, alterna e se confunde com o "eu" do narrador. A vizinhança toda se reuniu para ler a história e a senhora que se reconheceu na história como a "avó" se sentia comovida e agradecida. A mãe lembrava o fato em seu depoimento nas entrevistas que colhi ao final do semestre:
>
> "Toda vizinhança foi ver as coisas que o Almiro escreveu. E a estória dedicada à vó dele comoveu todo mundo. E agora, toda hora, só quer compor estorinhas e mostra orgulhoso para todos." (FRANCHI, 1982, p.104)

Na sequência, a professora-pesquisadora afirma que o texto de Almiro ganha outro mérito se o compararmos com sua primeira redação e apresenta a transcrição do material para que o leitor possa compará-las.

FIGURA 14 - Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982, p.110

(24) Era uma vez um cão aí no mesmo instante um coelho ladrão viu cenouras e foi roubar aí o cão viu e latiu muito aí o dono soltou correu,correu e aí o coelho passou a cerco e o cachorro voltou. Ola vizinho ola meu vizinho eu vou sair e vou soltar o cachorro quem entrar vai sair mordido. (Almiro: O cão e o coelho ladrão)

FIGURA 15 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Franchi, 1982:174


(REDAÇÃO 1)
Nome: Almiro Ferreira dos Santos 5ºr
O Cão e o coelho ladrão
Era uma vez um cão aí no mesmo instante um coelho ladrão viu cenouras e foi roubar aí o cão viu e latiu muito aí o dono solta correu, correu e aí o coelho passou a cerca e o cachorro voltou.
Ola vizinho ola meu vizinho eu vou sair e vou soltar o cachorro quem entrar vai sair mordido

A comparação dos manuscritos do aluno apresenta evidências de um grande avanço no domínio das técnicas de produção de texto. Uma vez que a comparação seja feita com base nas transcrições da pesquisadora, é possível que as alterações introduzidas pelo professor-pesquisador alterem o julgamento do leitor, pois a transcrição não representa o estado de escrita da criança de forma fidedigna. Nossa análise aponta que mesmo um relato contendo uma descrição comprometida e bem documentada pode apresentar problemas no tratamento dos dados informados pelos alunos. Por esse motivo, ressaltamos que é de fundamental importância

o exercício reflexivo que problematize em que medida as alterações introduzidas nas transcrições são aceitáveis numa pesquisa que pretende relatar situações reais.

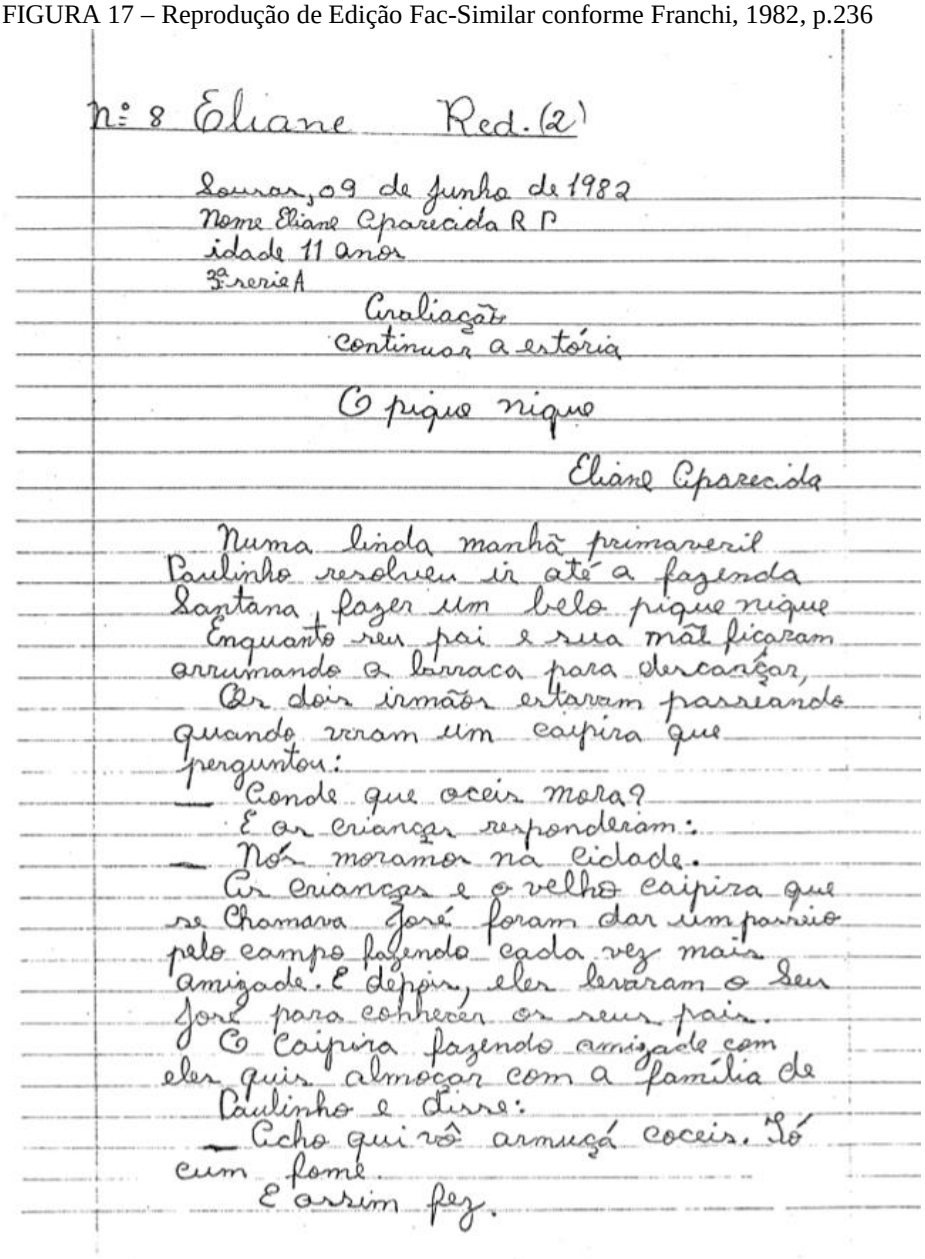
No quarto capítulo, Franchi (1982) faz uma reavaliação do processo, examinando os aspectos que parecem ter contribuído para que os alunos ampliassem seus conhecimentos de produção de texto. Conclui que, para que o aluno possa desenvolver a escrita, é preciso alterar as condições interacionais na sala de aula, de modo que as relações sociais se transformem e as crianças se vejam como parceiras, coparticipantes de uma atividade comum, permitindo assim que se construa uma outra concepção de aluno, de professora e de escola. Aponta como um dos fatores mais importantes para atingir tal mudança "o respeito pelo modo de falar (e pelos reflexos desse modo de falar na escrita" (FRANCHI, 1982, p.143) em todo o processo a fim de despertar no aluno a consciência da variação linguística e modificar atitudes preconceituosas.

Um dado recorrente nos manuscritos dos estudantes é o uso do traço sobre a linha da folha pautada como meio de representar o sinal de travessão nos diálogos. Em vez de realizar o traço um acima da linha pautada, os alunos frequentemente optavam por fazê-lo exatamente sobre a linha. Nas transcrições, a professora-pesquisadora optou por representar este dado através do sinal de pontuação correto, o travessão, porém, não teceu comentários a respeito da recorrência deste dado ou informou o leitor acerca de sua escolha. Dentre os diversos documentos em que encontramos este dado, selecionamos este a seguir para ilustrar como as crianças apresentavam cuidado em reproduzir as falas das personagens, procurando muitas vezes representar variações dialetais.

FIGURA 16 – Reprodução de Transcrição de Redação conforme Franchi, 1982:123

(59) "— Aonde que oceis mora?
— Nós moramos na cidade.
.....
— Acho qui vô armuçá coceis. Tô cum fome.
E assim fez.
(Eliane: O pique_nique; ver anexo 8).

FIGURA 17 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Franchi, 1982, p.236



nº 8 Eliane Red. (2)

Sousas, 09 de junho de 1982
Nome Eliane Aparecida R P
idade 11 anos
3ª serie A

Avaliação
continuar a estória

O pique nique

Eliane Aparecida

Numa linda manhã primaveril Paulinho resolveu ir até a fazenda Santana, fazer um belo pique nique
Enquanto seu pai e sua mãe ficaram arrumando a barraca para descançar,
Os dois irmãos estavam passeando quando viram um caipira que perguntou:
— Conde que oceis mora?
E as crianças responderam:
— Nós moramos na cidade.
As crianças e o velho caipira que se Chamava José foram dar um passeio pelo campo fazendo cada vez mais amizade. E depois, eles levaram o Seu José para conhecer os seus pais.
O Caipira fazendo amizade com eles quis almoçar com a família de Paulinho e disse:
— Acho qui vô armuçá coceis. Tô cum fome.
E assim fez.

Convém lembrar que ao leitor que consultar apenas a transcrição cabe a conclusão de que os alunos demonstraram em sua escrita já ter dominado a técnica de representação do diálogo na escrita. Para aquele que consultar a edição fac-similar dos manuscritos no anexo, a impressão inicial não se comprovará, já que o sinal de pontuação travessão não foi corretamente adquirido. A julgar pela incidência deste dado no *corpus* selecionado e as consequências da escolha feita na transcrição, consideramos pertinente salientar a necessidade de informar o leitor acerca dos critérios de leitura e transcrição dos manuscritos selecionados como objeto de reflexão para a pesquisa. Ainda que a falta de rigor na transcrição não afete os objetivos definidos, isto possivelmente enfraquece o potencial crítico da pesquisa e, consequentemente, de suas contribuições, se considerarmos que as modificações introduzidas nas transcrições,

embora pequenas, apagam particularidades dos textos das crianças. No contexto das transcrições de documentos, ignorar as particularidades do texto inevitavelmente leva à abstração, o que pode vir a descaracterizar a historicidade do estudo. (BAKHTIN, 1979).

3.3. Análise: *Como se corrige redação na escola*, de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Esta tese, defendida em 1998 no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade de Campinas e publicada em 2010 pela editora Contexto, tinha como objetivo investigar como corrigir uma redação de modo a contribuir para que o estudante avançasse progressivamente na aquisição da escrita e, deste modo, verificar "como a análise e a reflexão que os alunos fazem sobre a própria escrita, ao revisarem textos corrigidos por seus professores, e o texto-produto dessa análise (redação) são reveladores do modo como a escrita e a linguagem são concebidas na escola" (RUIZ, 1998, p.2).

Ancorada nos princípios teóricos da Linguística Textual, a pesquisadora definiu como dado relevante para a pesquisa redações de alunos cujos professores atuavam com revisão e reescrita de textos e, para seu trabalho de análise das estratégias de intervenção desenvolvidas pelo professor, optou por realizar a leitura comparativa dos dois momentos de produção (escrita e revisão), tomando o momento de correção como mediador das duas etapas.

A forma de representação dos manuscritos escolares no corpo da pesquisa apresentada na tese de Ruiz difere daquela utilizada no livro. Na tese, a reprodução no corpo do texto se dá por meio de transcrições desenvolvidas pela pesquisadora, apenas incluindo a representação fac-similar nos anexos disponíveis no segundo volume. Esta parte da publicação não apresenta paginação e as reproduções estão organizadas a partir da numeração indicada no corpo da pesquisa. Na publicação em formato de livro, encontramos apenas a reprodução fac-similar dos manuscritos como forma de documentar a pesquisa. Para esta análise, selecionamos as transcrições apresentadas na tese de doutorado a fim de destacar pontos que consideramos importantes no processo de tratamento dos manuscritos dos estudantes, como discutiremos adiante.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. Na introdução, a autora caracteriza os textos que compõem o *corpus*, descreve a metodologia e o processo de coleta de dados, e expõe o referencial teórico que fundamenta sua análise (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981; BERNÁRDEZ, 1982; DASCAL E WEIZMAN, 1987; FÁVERO & KOCK, 1983; FABRE,

1986, 1987; FIAD, 1989, 1991; FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1991; GERALDI, 1984, 1991; KOCK, 1994, 1997; SERAFINI, 1989).

O *corpus* é constituído por 161 produções obtidas por meio da colaboração de 10 professores (incluindo a pesquisadora) atuando em escolas da rede municipal, estadual e particular da região de Campinas; um conjunto heterogêneo de textos e suas versões produzidos em níveis escolares diversos (da 3ª série do 1º grau ou ensino fundamental ao curso preparatório pré-vestibular) em sala de aula ou como tarefa de casa por 52 alunos de diferentes classes sociais cuja faixa etária varia entre 9 e 23 anos.

Os textos recolhidos

> procuram atender a uma proposta sugerida pelo professor de Português ou de redação. São pois redações escolares elaboradas a partir de um tema previamente indicado, sob as mais variadas formas, normalmente com base num trabalho prévio de leitura de textos escritos e/ou discussão de um texto oral ou tema selecionado com a classe" (RUIZ, 1998:6).

Quanto ao contexto de produção, por se tratarem de redações escolares, são caracterizadas como textos produzidos para a escola a partir das expectativas que os alunos carregam do que é esperado no ambiente escolar e com um fim específico "o de serem lidas, corrigidas e avaliadas" (RUIZ, 1998, p.8).

O processo de coleta de dados é descrito como conturbado. Inicialmente, seu objetivo era analisar dissertações produzidas por alunos da 8ª série ao longo do ano letivo de 1991 e corrigidas por um grupo de professores que haviam participado do projeto de trabalho com prática de leitura e produção de textos orientado por professores da UNICAMP (João Wanderley Geraldi, Raquel Salek Fiad e Lilian Lopes Martins da Silva) e promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas e o departamento de monitoria de Língua Portuguesa de uma das Delegacias de Ensino de Campinas no período entre 1984 e 1987. No entanto, a autora relata que seu projeto inicial encontrou muitas dificuldades para obter textos produzidos e corrigidos em momento anterior ao seu contato com os professores, atribuindo a fata de disposição de alguns professores para colaborar com a pesquisa acadêmica como possível efeito

> do teor crítico do discurso acadêmico sobre educação e ensino de língua que marcaram a passagem dos anos 70 para a década de 80: após denunciar a não-neutralidade político-ideológica das práticas e instrumentos pedagógicos, a produção científica refletiu, de certo modo, um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, colocando-o na posição de dado para a pesquisa, e passando a apontar mais erros, falhas e sombras, que luzes e acertos. (RUIZ, 1998, p.5)

Neste contexto, na impossibilidade de prosseguir com seu projeto inicial, para garantir o número mínimo de redações esperado, a coleta passou a ser aleatória, pois a pesquisadora "não via outra alternativa senão ficar à mercê das conveniências de cada escola (sobretudo as particulares) ou de cada professor e/ou aluno que mostrasse um mínimo de interesse em participar como sujeito da pesquisa" (RUIZ, 1998:6).

Como resultado, os textos obtidos inicialmente foram produzidos nas mais diferentes condições (cadernos ou textos avulsos), não se encaixavam no limite de tempo pré-determinado pela pesquisadora e ainda representavam uma quantidade de material insuficiente para a realização da pesquisa. Consequentemente, para alcançar a quantidade de dados mínima desejada, a pesquisadora relata ter solicitado a ajuda de colegas que já tivessem tido contato com a pesquisa acadêmica e experiência com o trabalho de revisão de textos em sala de aula, além de ter incluído também textos produzidos por seus próprios alunos, o que explica o caráter heterogêneo do *corpus* e a falta de considerações a respeito da variável gênero textual ao longo da análise. Em razão dessa diversidade, é possível compreender a oscilação na frequência com que as revisões ocorreram e os casos em que não houve reescrita.

Para compreender a concepção de linguagem e escrita e a atuação do professor, a pesquisadora iniciava a coleta de dados por uma entrevista pessoal, sem roteiro pré-definido, apenas uma conversa informal para esclarecer o contexto de produção dos textos dos alunos e de que forma a reescrita era tratada. A partir das entrevistas gravadas, a pesquisadora concluiu haver um movimento entre leitura e produção de textos.

> Segundo os depoimentos, quando a redação não acontece em função de um trabalho prévio de leitura de textos curtos (crônicas, poemas, entrevistas, charges, cartas, quadrinhos, reportagens, propagandas etc.) ou de textos longos (contos, novelas ou romances), ela se dá na forma de uma paráfrase de alguma narrativa oral, feita, na maior parte das vezes, por um dos alunos da classe ou, mais raramente, pelo próprio professor. As produções escritas pareciam, também, ser pelo que pude inferir das falas, nas entrevistas naturalmente motivadas pelo contexto e pela situação de interlocução. Assim, pressupondo-se que textos escritos não surgem do nada, que atividades de leitura, discussões e debates sobre temas variados e configurações textuais variadas são condição necessária para que os alunos tenham efetivamente estratégias para dizer o que têm a dizer em seus textos, os professores-sujeitos mostravam-se em pleno acordo quanto ao que venham a ser as condições necessárias para a produção de textos escritos, seja na escola, seja fora dela. (RUIZ, 1998, p.9)

Após um exame dos cadernos, a pesquisadora apontou cinco observações importantes para sua análise: 1. alguns textos não apresentavam marcas de leitura, ou seja, nem sempre os textos são lidos pelo professor; 2. quase sempre as redações são escritas tendo o professor como

único interlocutor; 3. nem sempre as redações são corrigidas pelo professor; 4. no caso das correções, nem sempre são avaliadas com nota e, finalmente, 5. nem sempre são escritas para serem reescritas.

No que se refere ao processo de reescrita, as revisões podem ocorrer em função das intervenções realizadas pelos professores ou pelos próprios colegas de classe, geralmente, trabalhando em duplas ou pequenos grupos, dependendo dos objetivos propostos durante as atividades. A reescrita realizada individualmente pode ocorrer das seguintes formas: reescrita total com a reelaboração de todo o texto numa segunda versão (uso verificado em todas as escolas participantes da pesquisa quando o número de problemas encontrados é grande) ou reescrita parcial (utilizada por economia de tempo ou quando os problemas são poucos ou mais localizados como erros ortográficos, por exemplo). A reescrita parcial pode ser feita "através de apagamento de trecho(s) da versão original e inserção da(s) forma(s) substitutiva(s) *in loco*, nessa mesma versão (reescrita parcial sobreposta à original)" (RUIZ, 1998, p.12) ou "na forma de uma 'errata' simplificada, em sequência ao texto da primeira versão, onde se apresenta(m) apenas a(s) forma(s) substitutiva(s), a título de segunda versão (reescrita parcial não sobreposta à original" (RUIZ, 1998, p.12).

As entrevistas apontam que os professores participantes da pesquisa apresentam diferentes abordagens quanto ao ensino gramatical. Alguns preferem aulas específicas de análise morfológica e sintática e fixação de metalinguagem; outros, a análise linguística de textos lidos e produzidos pelos alunos, sem privilegiar a fixação da metalinguagem.

Há uma diversidade de propostas em relação às produções dos alunos após a etapa da revisão:

> [...] desde a mais simples leitura oralizada com a classe para a classe, até publicações, seja junto ao público leitor mais imediato (como familiares, colegas e demais professores), seja junto à população da cidade, via jornal regional. Parece, pois, que há uma tentativa de se proceder a uma socialização dos textos produzidos em sala de aula, num movimento de tornar público o que não foi escrito apenas para o professor, criando, dessa forma, destinatários possíveis e reais para as produções dos alunos. (RUIZ, 1998, p.13)

No primeiro capítulo, a autora descreve as diferentes estratégias de intervenção empregadas pelos professores nos textos dos alunos, tomando como referência a tipologia de correção de redações apresentada por Serafini (1989) e procurando fazer "uma leitura da leitura que os professores fazem das produções de seus alunos" (RUIZ, 1998, p.4).

Com base no trabalho de Aplebbee (1981), Serafini (1989) aponta três tendências de correção de redações:

- indicativa: tipo de correção em que o professor indica os problemas para o aluno na margem ou no próprio corpo do texto.

- resolutiva: correção em que o professor apresenta ao aluno, em geral no corpo do texto ou pós-texto, estratégias resolutivas para os problemas encontrados como substituição, adição, supressão e deslocamento de partes do texto, "operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos" (SERAFINI, 1989, p.46).

- classificatória: estratégia de intervenção em que o professor tem

> por método a utilização de um certo conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações), escritos em geral à margem do texto, para classificar o tipo de infração encontrado. Essas letras, conhecidas dos alunos, fazem parte de um código de correção que varia de professor para professor. Em geral, são utilizadas as letras iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza do problema em questão. Além de letras, usam-se também outros sinais" (SERAFINI, 1989, p.50).

No *corpus* da pesquisa, a autora indica que as formas indicativa e classificatória foram encontradas com maior frequência, contudo, esclarece que as correções que utilizam apenas uma forma interventiva pura costumam ocorrer em número pequeno, pois, na maior parte dos casos, os professores mesclam diferentes tipos de correção.

No segundo capítulo, a pesquisadora descreve as diferentes formas de apropriação das intervenções dos professores no processo de reescrita de textos realizado pelos estudantes.

No terceiro, analisa as relações entre concepção de linguagem e as estratégias de intervenção dos professores, buscando demonstrar "como os problemas que o professor aponta e a forma que utiliza para falar desses problemas para o aluno, via correção, se explica pela postura teórica que tem relativamente à linguagem" (RUIZ, 1998:4).

No último, a autora defende uma correção de natureza textual-interativa, tipo de intervenção híbrida em que professores, além de fazer uso da correção indicativa, fazem uso de "bilhetes" para mediar a interação texto e aluno no processo de revisão.

Para apresentação dos exemplos no corpo do trabalho, a pesquisadora fez uso de transcrições e disponibilizou todos os textos referenciados reproduzidos na íntegra no Anexo II. Em nota, esclarece os critérios em que se baseou para a realização das transcrições e justifica

suas escolhas. Informa que optou por não utilizar no corpo do trabalho a reprodução xerográfica das redações ou o recurso do *scanner*, em virtude de dois fatores:

> O primeiro deles é uma maior dificuldade técnica de se apresentarem fotocopiadas ou escaneadas ambas as versões de texto (escrita e reescrita) numa configuração (imbricada ao presente texto) que facilite a comparação entre formas, como é meu desejo (e como foi possível conseguir com a maneira adotada); o outro é a excessiva poluição visual dos originais, decorrente da sobreposição de escritas (professor/aluno/primeira versão/segunda versão), e da provável dificuldade, por parte do leitor deste trabalho, de discernir cada uma delas, em função do efeito anulador que qualquer um desses processos (fotocópia ou escaneamento) teria sobre algumas das marcas de autoria dos sujeitos, como a própria letra ou as diferenças de cor de tinta (caneta azul, vermelha, preta, lápis etc.) perfeitamente visíveis no original.
> Decidi, pois, por uma representação uma cópia o mais fiel possível do caderno do aluno, na forma de um quadro, para o que me valho dos recursos gráficos do software editor de textos utilizado. E adoto, para essa reprodução, a seguinte padronização: o texto em negrito, à esquerda do quadro (representando a margem do caderno) é do professor; o de extensão maior, mais ao centro ou à direita, é do aluno. O parêntese, na última linha do quadro, indica o texto do *corpus* de onde foi retirado exemplo, constando o professor, o aluno, o número da redação (ver Anexo I, com a relação e identificação completa de todos os textos do *corpus*), além da figura correspondente no Anexo II (textos escaneados). As observações na última linha do quadro (OBS.) são comentários meus relativamente ao texto do aluno e/ou do professor, com vistas a explicitar melhor o dado analisado, seja de correção, seja de revisão (RUIZ, 1998, p.37).

A reprodução da nota em que a autora comenta os critérios para o tratamento dos textos do *corpus* nos mostra dados importantes. Em primeiro lugar, podemos problematizar sua decisão de empregar a transcrição em virtude das dificuldades técnicas de se apresentar duas versões do texto fotocopiado ou digitalizado de modo a facilitar a comparação. É inegável que avanços tecnológicos recentes em programas de edição e nos dispositivos que permitem digitalizar imagens facilitaram este processo. Hoje, um aparelho *smartphone* de desempenho mediano permite digitalizar imagens e fazer sua edição com facilidade. No entanto, a tecnologia amplamente disponível em fins da década de 90 do século XX nos centros urbanos permitia o uso da reprodução xerográfica para fins semelhantes, como podemos verificar no modo como a própria pesquisadora organizou a apresentação dos documentos no Anexo II.

A autora menciona que a poluição visual dos originais, efeitos da sobreposição de escritas, possivelmente dificultaria a leitura dos documentos, contudo, o que é tratado por "poluição visual" é um aspecto importante da materialidade do manuscrito e, como veremos adiante em nossa análise, sua reprodução com fidedignidade impõe uma série de dificuldades.

Na hipótese da fotocópia ou escaneamento anular as marcas de autoria visíveis nos documentos, a solução adequada seria a descrição dos seus aspectos materiais, etapa fundamental para análise.

Embora as estratégias de edição adotadas não variem ao longo do trabalho, de modo geral, a extensão do documento reproduzido varia de acordo com o objeto de análise a cada momento. A autora ora reproduz integralmente o texto produzido e demais versões com todas as correções efetuadas ora omite trechos do texto do aluno ou observações do professor, reproduzindo parcialmente os dados do documento de modo a destacar apenas o aspecto de seu interesse na análise.

Logo no primeiro exemplo apresentado na pesquisa, é possível verificar a incompatibilidade entre a forma de edição adotada e os objetivos descritos de representar uma cópia o mais fiel do caderno do estudante.

FIGURA 18 – Reprodução de texto de aluno conforme Ruiz, 1998:38

1a. versão
Estava um dia lindo, quando resolvi fazer uma viagem. ~~Então~~ A arrumei a bagagem, e parti ~~segui viagem~~. Quando estava lá em cima, (...)
(I. / Marta - T17 - Fig.49-51)
OBS.: Desnecessariamente, a professora I. rejeita *Então*, um marcador perfeito de continuidade textual (sobrepondo um *A* maiúsculo em *arrumei*, para iniciar o parágrafo) e propõe *parti* como alternativa a *segui viagem* (que, contudo, não quer dizer o mesmo). A substituição proposta para *Então arrumei a bagagem, e segui viagem* é *Arrumei a bagagem e parti*. Talvez, essa intervenção se explique pela repetição de *viagem*, por Marta, o que, entretanto, se resolveria atentando-se somente para esse aspecto.

O uso de fonte simulando a escrita cursiva na transcrição nos coloca uma questão de imediato: o objetivo principal seria reproduzir os dados do documento ou emular sua forma? Em outras palavras, trata-se de uma transcrição ou um simulacro[8]?

Na sua origem e etimologia, o termo representação, do latim *representare*, significa fazer presente ou apresentar de novo, assim, as relações entre representação e representado se dariam por similaridade. Portanto, as representações apresentam basicamente um caráter analógico. Se o objetivo da representação é a "presentificação de uma ausência, em que representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento" (PESAVENTO, 2008, p.12), quais as implicações de uma representação que perde seu referencial? Em nosso caso, como avaliar uma transcrição que se mostra descaracterizada de sua historicidade em função das alterações introduzidas pelo trabalho de edição do pesquisador?

Consequentemente, aqui fazemos uso do termo simulacro para apontar que o dado construído apresenta uma realidade diferente da que procura representar, passando a ser uma construção que, embora teoricamente remeta a um outro documento, como resultado dos desvios em relação ao que propõe representar, passa a constituir uma outra realidade.

Para esclarecer tais dúvidas, façamos a leitura do trecho objeto de análise por meio da reprodução do manuscrito do aluno a seguir.

---

[8] Baudrillard escreveu, distinguindo entre dissimulação e simulação: "Dissimular é fingir não ter ainda o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a uma pura ausência." (BAUDRILLARD, 1991: 9-10). Já Deleuze (1974:267) define "simulacros-fantasmas" como a cópia da cópia, "construídos a partir de uma falsa semelhança, que abriria caminho à dessemelhança, à perversão e ao desvio em relação à essência". Neste caso, o simulacro se torna um procedimento no contexto de produção de sentidos em que a reprodução imagética simula alguma coisa a que não temos acesso direto, distorce o real e confunde-se com o mesmo.

FIGURA 19 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Ruiz, 1998. Não paginado[10].

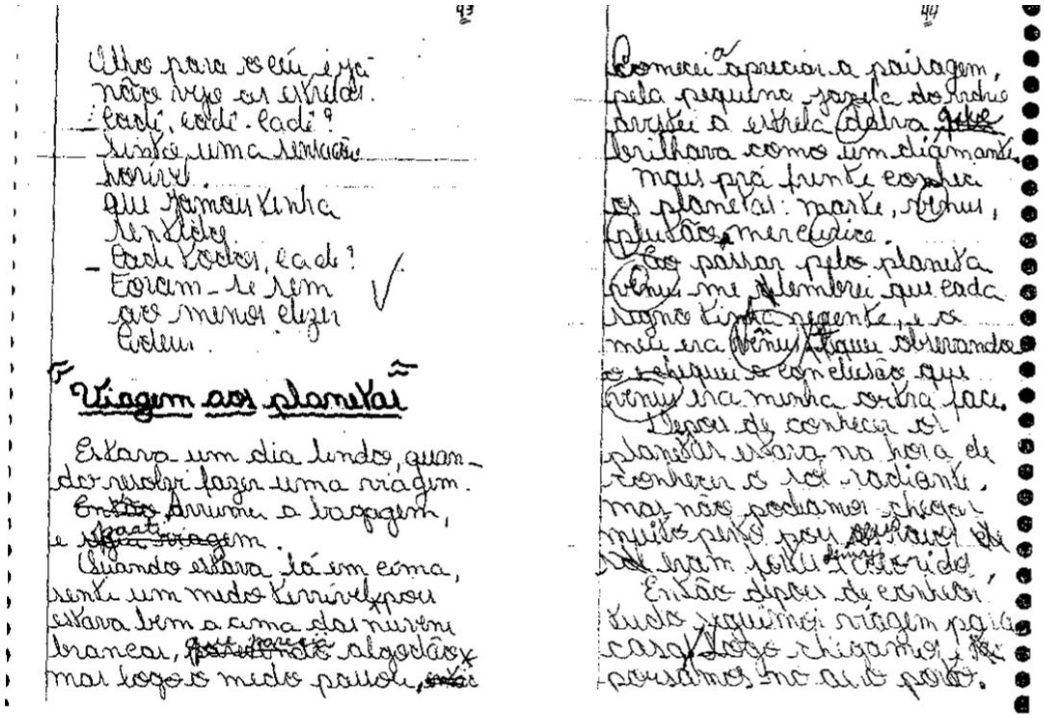


Fig.49 Fig.50

O cotejo do fragmento transcrito pela pesquisadora e do manuscrito indica que o conteúdo escrito foi reproduzido de forma aparentemente conservadora. No entanto, a sua apresentação gráfica e as intervenções do professor não receberam o mesmo cuidado. A letra *A* maiúscula aparece no manuscrito em sobreposição à letra *a* inicial minúscula de “arrumei” de modo que a partir da supressão do termo “Então” esta seria a primeira palavra da frase a ser reescrita. Além disso, no manuscrito, há um risco sobreposto ao segmento "segui viagem"; na suposta transcrição, apenas o termo “viagem” aparece marcado. Por conseguinte, a correção indicativa do professor, sugerindo a substituição do segmento "segui viagem" pelo termo “parti”, perde o sentido, ou seja, a representação não oferece um retrato fidedigno da intervenção do professor. Podemos afirmar, destarte, que embora a edição mantenha o conteúdo escrito na primeira versão do documento original, a disposição das partes que compõem o manuscrito e sua apresentação gráfica apresentam modificações.

Por exemplo, a adoção das duas fontes em letra cursiva para representar a escrita dos estudantes e professores provoca um certo estranhamento, como podemos perceber comparando os fragmentos a seguir:

[10] Indicadas como Fig. 49 e Fig. 50 no volume 2 de RUIZ (1998).

FIGURA 20 – Reprodução de texto de aluno conforme Ruiz, 1998, p.75

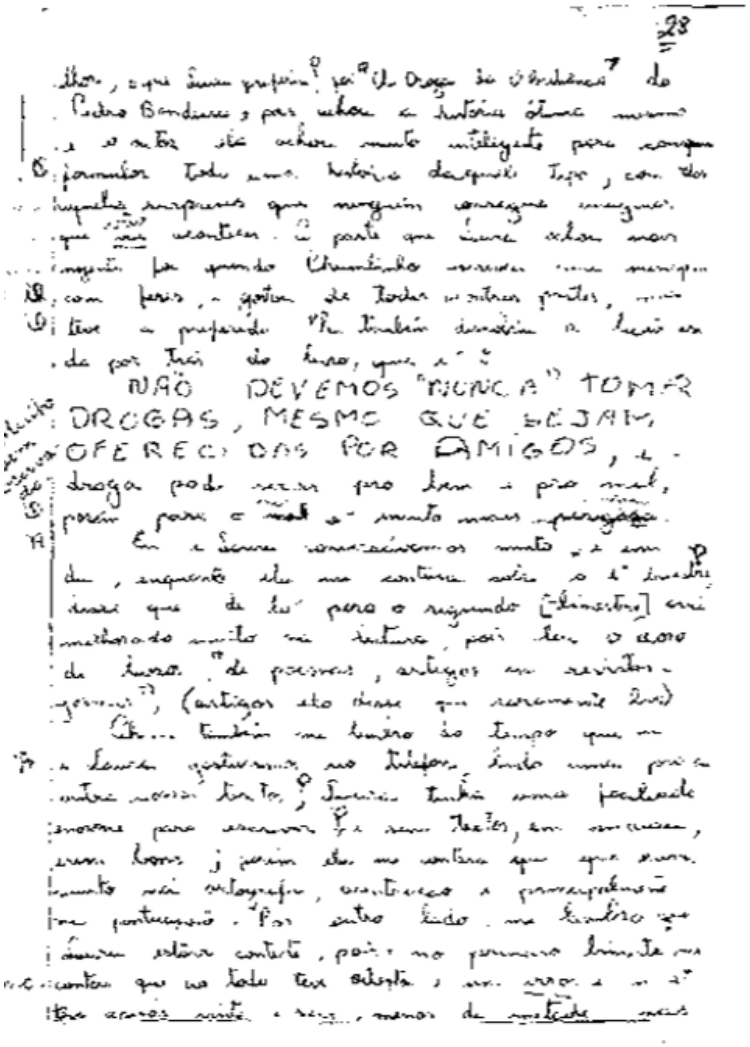
Exemplo 81

1a. versão	
Muito bem observado.	(...) Ela também descobriu a lição trasida por trás do livro, que é: NÃO DEVEMOS "NUNCA" TOMAR DROGAS, MESMO QUE SEJAM OFERECIDAS POR AMIGOS, (...)
	(S. / M. Laura - T82 - Fig.215-216)

OBS.: *Muito bem observado* é a aprovação de S. à opinião expressa de modo enfático (caixa alta), por M. Laura, em *NÃO DEVEMOS "NUNCA" TOMAR DROGAS, MESMO QUE SEJAM OFERECIDAS POR AMIGOS.*

FIGURA 21 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Ruiz, 1998. Não paginado[11].

[11] Indicada como Fig. 216 no volume 2 de RUIZ (1998).



Podemos verificar, à vista disso, que no estudo em análise, temos uma representação sem correspondente com a realidade, pois o conteúdo observado na transcrição não se confirma no cotejo com a reprodução fac-similar do manuscrito.

Conforme as estratégias adotadas pela pesquisadora são mantidas ao longo da pesquisa, vamos analisar a exemplo representativo do trabalho de edição realizado antes de expor nossas considerações.

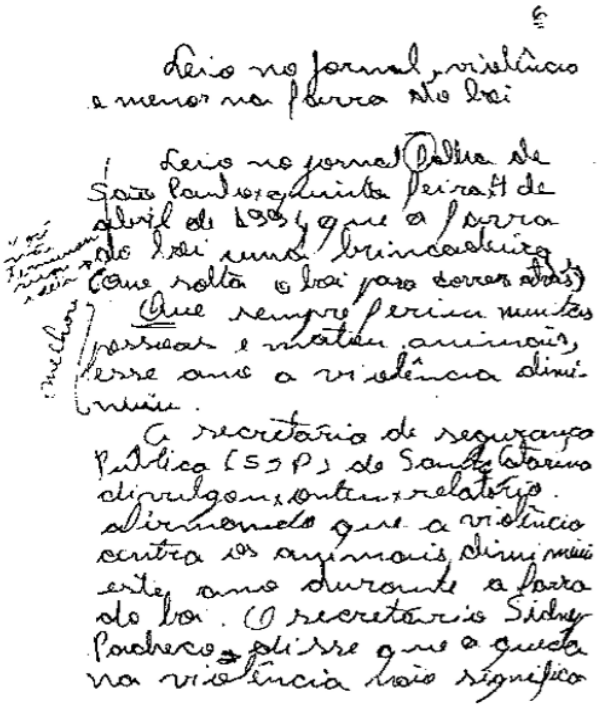
FIGURA 22 – Reprodução de Texto de aluno conforme Ruiz, 1998:118

Exemplo 110

1a. versão		2a. versão	
Você não terminou sua idéia → melhore	Leio no jornal folha de São Paulo quinta feira 4 de abril de 1991, que a farra do boi uma brincadeira (Que solta o boi para correr atrás); Que sempre feriu muitas pessoas e matou animais, esse ano a violência	ainda não ficou bom!	Leio no jornal folha de São Paulo quinta-feira 4 de abril de 1991, sobre que a farra do boi, uma farra que gera violência e até ~~mesmo matou, esse ano a violência~~ diminuiu A secretária de Segurança Pública (SSP) de Santa

118

FIGURA 23 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Ruiz, 1998. Não paginado[12].


Leio no jornal, violência a menos na farra do boi

Leio no jornal folha de São Paulo, quinta feira 4 de abril de 1991, que a farra do boi uma brincadeira (Que solta o boi para correr atrás) Que sempre feriu muitas pessoas e matou animais, esse ano a violência diminuiu.

A secretaria de segurança Pública (SSP) de Santa Catarina divulgou, ontem, relatório. dizendo que a violência contra os animais diminuiu este ano durante a farra do boi. O secretário Sidney Pacheco, disse que a queda na violência não significa

Fig.11

[12] Indicada como Fig. 11 no volume 2 de Ruiz (1998).

FIGURA 24 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Ruiz, 1998. Não paginado[13].

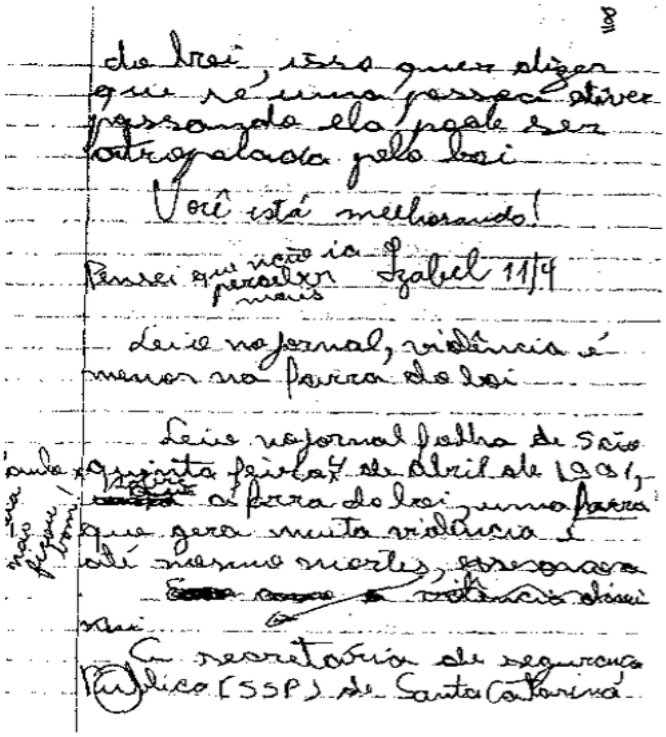


Fig. 13

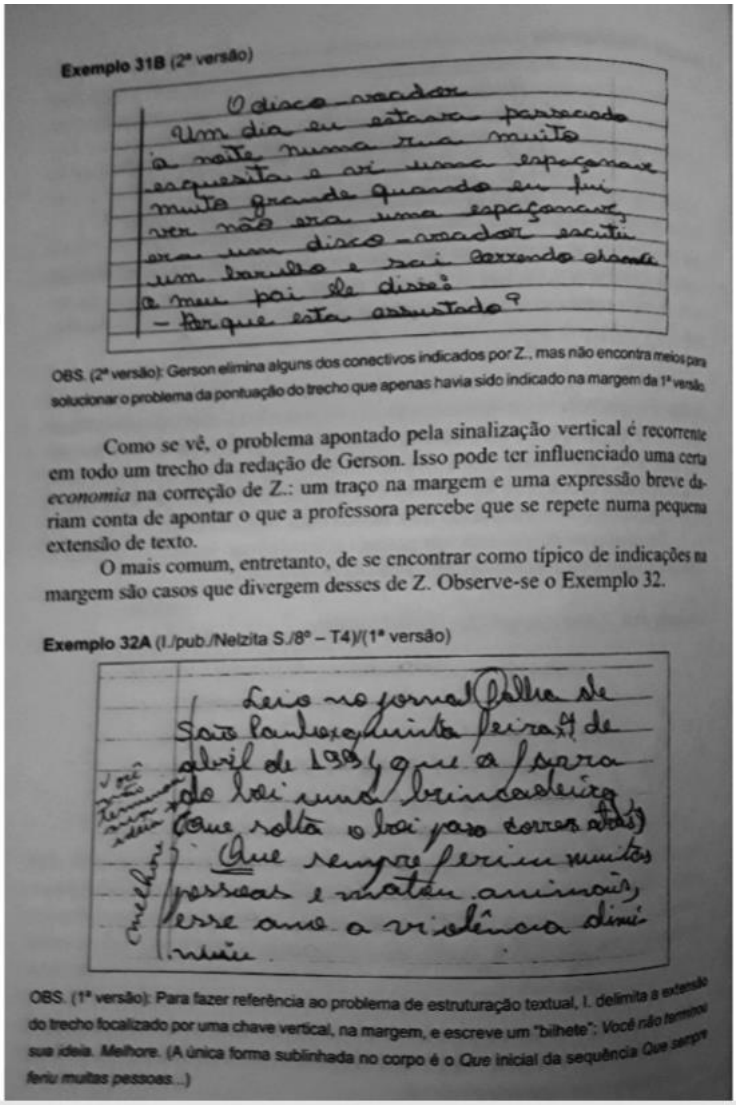
Os exemplos dispostos nas figuras 22, 23 e 24 são utilizados para demonstrar que a correção indicativa realizada na margem refere-se à natureza global do texto, indicando problemas mais profundos, que exigem uma leitura mais atenta, em contraposição às indicações efetuadas na superfície do texto tratando de problemas locais. Neste caso, vemos que, além da indicação da sequência a ser revista, há um comentário adicional. As correções indicativas no corpo do texto não são reproduzidas na transcrição da pesquisadora. Isto ocorre, pois apenas as correções diretamente relacionadas ao objeto de análise de cada seção do trabalho são reproduzidas nos exemplos, as demais intervenções são descartadas. Este critério adotado pela pesquisadora indica, portanto, que os exemplos, embora conservem o texto dos documentos, não podem ser considerados reproduções fidedignas dos manuscritos, que seriam definidos pelo conjunto daquilo que foi produzido pelo estudante somado às intervenções feitas pelo professor. O fragmento em questão, por exemplo, traz ainda um problema na representação da rasura na 2ª versão, que no manuscrito original se sobrepõe ao termo "diminui".

[13] Indicada como Fig. 13 no volume 2 de Ruiz (1998).

No estudo analisado anteriormente (FRANCHI, 1982), a pesquisadora fez uso constante de transcrição ao longo do texto para fundamentar sua análise. Este procedimento garante a fluidez da leitura, posto que os exemplos transcritos são trechos curtos com o objetivo de reproduzir apenas a parte contendo os aspectos diretamente relacionados ao que se pretendia abordar. No trabalho de Franchi (1982), a extensão do texto transcrito não justificava o uso da edição fac-similar na exposição dos exemplos. Tratava-se de fragmentos pequenos, utilizados para fundamentar a interpretação da autora. Contudo, a tese de Ruiz (1998) apresenta, de maneira geral, a redação completa, muitas vezes comparando duas ou mais versões do mesmo texto. Sendo assim, cabe a reflexão: no caso de manuscritos modernos, que não apresentam pontos de dificuldade de leitura, seja pela linguagem utilizada ou por seu estado de conservação, e no caso do documento original garantir a legibilidade do texto, por que não privilegiar a imagem digitalizada do manuscrito?

Esta é uma pergunta relevante no processo de escolha dos procedimentos a seguir na edição de textos para uma pesquisa. Quais as vantagens metodológicas de empregar a transcrição? Como forma de responder a esta pergunta, propomos observar as decisões editoriais aplicadas à publicação do livro baseado na dissertação. Na preparação do livro, as transcrições feitas pela pesquisadora foram descartadas e a reprodução fac-similar das redações dos alunos, seja apenas o fragmento ou o documento completo, são utilizadas no corpo do texto para exemplificar a análise. Para efeitos comparativos, reproduzimos a páginas 94 do livro com o mesmo exemplo utilizado anteriormente.

FIGURA 25 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Ruiz, 2015



Exemplo 31B (2ª versão)

O disco voador
Um dia eu estava passando
a noite numa rua muito
esquesita e vi uma espaçonave
muito grande quando eu fui
ver não era uma espaçonave,
era um disco voador escutei
um barulho e sai correndo chamei
a meu pai ele disse:
– Porque esta assustado?

OBS. (2ª versão): Gerson elimina alguns dos conectivos indicados por Z., mas não encontra meios para solucionar o problema da pontuação do trecho que apenas havia sido indicado na margem da 1ª versão.

Como se vê, o problema apontado pela sinalização vertical é recorrente em todo um trecho da redação de Gerson. Isso pode ter influenciado uma certa *economia* na correção de Z.: um traço na margem e uma expressão breve dariam conta de apontar o que a professora percebe que se repete numa pequena extensão de texto.

O mais comum, entretanto, de se encontrar como típico de indicações na margem são casos que divergem desses de Z. Observe-se o Exemplo 32.

Exemplo 32A (I./pub./Nelzita S./8º – T4)/(1ª versão)

Leio no jornal folha de
São Paulo quinta feira 4 de
abril de 1996 que a guerra
do boi uma brincadeira
(que solta o boi para correr atrás)
Que sempre ferim muitas
pessoas e matan animais,
esse ano a violência dimi-
nuiu.

Você não terminou sua ideia
Melhore

OBS. (1ª versão): Para fazer referência ao problema de estruturação textual, I. delimita a extensão do trecho focalizado por uma chave vertical, na margem, e escreve um "bilhete": *Você não terminou sua ideia. Melhore.* (A única forma sublinhada no corpo é o *Que* inicial da sequência *Que sempre feriu muitas pessoas...*)

A solução adotada para a publicação do livro alcança garantir a legibilidade do documento e a fidedignidade da pesquisa, conferindo maior rigor e potencialidade crítica à interpretação da pesquisadora. Temos aqui um caso exemplar em que a edição aplicada aos manuscritos mostra-se coerente com os objetivos do estudo. Portanto, podemos concluir que nas situações em que os documentos apresentam legibilidade e a pesquisa requer a apresentação de extensões maiores dos manuscritos, é recomendável o uso de sua imagem digitalizada no próprio corpo do texto.

3.4 Análise: *Escritas de Memória: autoria e identidade cultural*, de Francesco Antonio Capo

Nesta pesquisa, Capo (2016) apresenta um estudo a partir de sua experiência como professor de Língua Portuguesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS — curso

presencial oferecido em rede nacional, através de 42 universidades públicas no território nacional, tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

De acordo com as informações disponíveis no sítio oficial do Programa[14], o PROFLETRAS "visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino".

A dissertação descreve um projeto desenvolvido através de uma sequência didática constituída por 14 aulas abordando o gênero a partir de seus aspectos composicionais, estilísticos e temáticos. Alternando atividades de leitura e escrita, tem como produto final a publicação de um livro com os textos dos alunos. A ideia surgiu após uma série de discussões com os alunos e uma pesquisa realizada pela unidade na qual constatou-se que 60% deles eram oriundos do meio rural e apresentavam uma determinada falta de autoestima em virtude da perda das raízes culturais

O projeto objetivava levar os alunos a refletirem e ressignificarem suas histórias de vida, suas experiências, revalorizando sua cultura para que percebessem que a memória individual é fundamental na construção da memória coletiva e que eles eram agentes da história, uma história construída em suas comunidades.

A pesquisa se desenvolveu em três etapas: aplicação da sequência didática, coleta de dados (textos escritos pelos alunos, fichas de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e questionários de perfil socioeconômico e cultural) e análise qualitativa dos dados coletados.

A sequência didática foi aplicada no período entre março e outubro de 2015, em uma turma de módulo 4 (equivalente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Ermelino Matarazzo, zona leste da capital paulista. Abordou o gênero textual "autobiografia" e suas especificidades (aspectos discursivos, pragmáticos, linguísticos, composicionais, estilísticos e histórico-sociais).

A turma era composta por 16 alunos com faixa etária entre 30 e 60 anos, vindos em sua maior parte de pequenas cidades da região Nordeste. Descritos em sua maioria como

[14] Disponível em <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.XEW5fVxKg2w>

trabalhadores braçais (trabalhadores de construção civil, atendentes de pequenos comércios, empregadas domésticas, mecânico de automóveis), apresentavam pouco contato com a palavra escrita em seu cotidiano.

Na dissertação, encontramos o relato das aulas da sequência didática e o material utilizado está disponibilizado no anexo para consulta. As atividades de leitura seguiam quatro passos: (1º) apresentação do texto e contextualização; (2º) uma primeira leitura para a fruição do texto sem intervenções do professor, podendo ser individual ou compartilhada; (3º) uma segunda leitura com intervenções do professor a fim de destacar aspectos linguísticos ou temáticos; (4º) discussão sobre aspectos do texto com orientação do professor. Algumas discussões apresentaram como eixo o tema "memória e identidade", que era o norteador da proposta. As atividades de produção dos relatos biográficos apresentaram quatro etapas: motivação, produção inicial, reescrita orientada e elaboração da versão final do texto.

Após a aplicação da sequência didática, os dados coletados foram analisados a partir de três enfoques: a relação entre discurso e identidade sociocultural; a aquisição de habilidades de leitura e escrita; a relação entre escritas da memória, letramento e autoria.

No final do processo de ensino-aprendizagem relatado, o pesquisador informa que as produções indicaram alguns avanços, pois muitos alunos que não escreviam sem o auxílio do professor passaram a apresentar relativa autonomia. Entre os problemas recorrentes encontrados nos textos, o professor-pesquisador descreve:

> [...] a inserção de elementos da oralidade na escrita; deslizes ortográficos variados; segmentação ou junção de palavras; ausência de paragrafação e de pontuação ou hipóteses equivocadas de paragrafação e de pontuação; confusão entre o acento agudo e o pingo da letra "i"; acréscimo indevido da letra "r" em final de palavras oxítonas terminadas em "i" (por exemplo, "air" em lugar de "aí", o que parece ser devido à hipercorreção, por analogia ao "r" do infinitivo); troca da letra "l" pela letra "u" em coda silábica. Alguns alunos escreveram textos bem curtos e com deslizes ortográficos graves, como supressão de sílabas ou letras (sobretudo quando a coda silábica é complexa, em estruturas silábicas CVC ou CVCC). Outros demonstraram dificuldade para lidar com os dígrafos, sobretudo LH e NH, que muitas vezes são confundidos. Um problema frequente foi a supressão do "r" final em infinitivos. Igualmente recorrente foi o uso de maiúsculas: ou sua utilização indevida, ou a não-utilização. (CAPO, 2016, p.156)

Os resultados, no geral, demonstraram se tratar de um grupo bastante heterogêneo quanto ao nível de aquisição de competências e habilidades de escrita e de leitura. Como

podemos verificar, muitos alunos ainda se encontram em uma etapa intermediária no processo de aquisição da escrita.

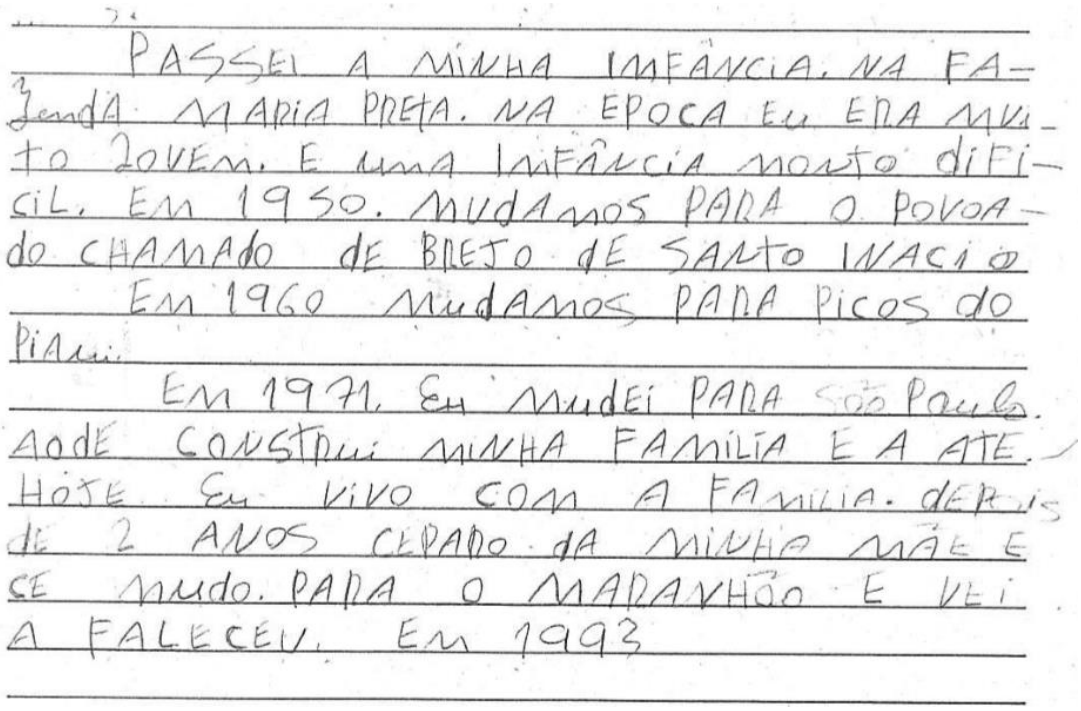
A análise do *corpus* dividiu-se em três seções. Na primeira, privilegiou-se aspectos relacionados ao conteúdo dos textos com o objetivo de discutir o processo de construção da memória. Na segunda, tratou-se dos aspectos formais com o objetivo de analisar o processo de aquisição de habilidades de escrita. Na terceira, o professor-pesquisador selecionou o texto de uma aluna para discutir a formação do aluno-autor.

Selecionamos dois exemplos apresentados na primeira seção para analisar o tipo de edição adotado. São fragmentos de textos que o professor-pesquisador utiliza para abordar o aparecimento do espaço rural como frequentemente associado ao trabalho, um espaço da memória que se associa a hábitos e formas particulares de compreensão do mundo, e as brincadeiras de infância como momentos carregados de afetividade.

FIGURA 25 – Texto de aluno conforme Capo, 2016, p.163

Passei a minha imfância na fazenda Maria Preta. Na epoca eu era muito jovem. E uma imfância monto dificil. Em 1950. mudamos para o povoado chamado de Brejo de Santo Inacio
Em 1960 mudamos para Picos do Piaui.
Em 1971. Eu mudei para São Paulo. Aode construi minha familia e a ate hoje. Eu vivo com a familia. depois de 2 anos ceparo da minha mãe e ce mudo. para o Maranhão e vei a faleceu. em 1993 (Anexos, p. 46)

FIGURA 26 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Capo, 2016, Anexos:46

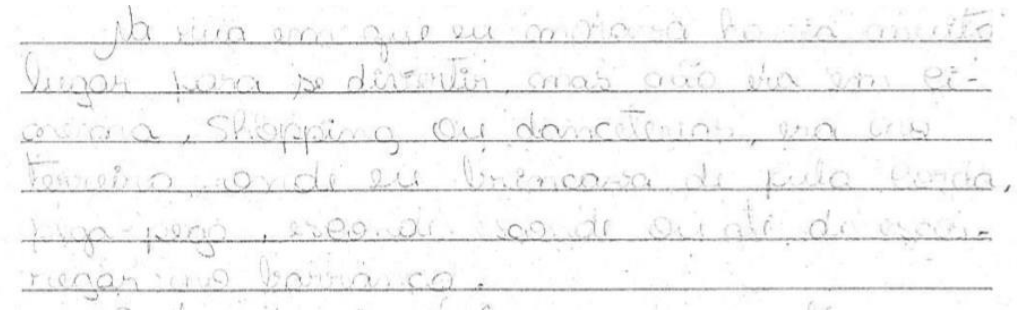


PASSEI A MINHA IMFÂNCIA. NA FA-
zendA MARIA PRETA. NA EPOCA EU ERA MU-
TO JOVEM. E UMA INFÂNCIA MUITO DIFI-
CIL. EM 1950. MUDAMOS PARA O POVOA-
do CHAMADO DE BREJO DE SANTO INACIO
EM 1960 MUDAMOS PARA PICOS DO
PIAUI.
EM 1971. EU MUDEI PARA SÃO PAULO.
AODE CONSTRUI MINHA FAMILIA E A ATE.
HOJE EU VIVO COM A FAMILIA. DEPOIS
DE 2 ANOS CEPADO DA MINHA MÃE E
SE MUDO. PARA O MARANHÃO E VEI
A FALECEU. EM 1993

FIGURA 27 – Texto de aluno conforme Capo, 2016, p.163

Na rua em que eu morava havia muito lugar para se divertir, mas não era em cinema, Shopping ou danceterias, era no terreiro onde eu brincava de pula corda, pega-pega, esconde-esconde ou até de escorregar no barranco. (Anexos, p. 54)

FIGURA 28 – Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Capo, 2016, Anexos:5



Os dois exemplos demonstram a adoção de transcrição conservadora, reproduzindo de maneira fiel o texto do estudante e preservando o estado de escrita. Este procedimento será adotado ao longo do trabalho.

Vejamos agora como o professor-pesquisador apresenta um exemplo de reescrita de textos. Para demonstrar os avanços ocorridos no transcorrer da sequência didática, ainda que persistam problemas de escrita, o professor-pesquisador optou por comparar textos escritos pelos mesmos alunos em momentos diferentes do processo, comparando os textos iniciais (produzidos na aula 05) e a reescrita de três alunos (produzidos nas aulas 13, 14 e 15). Segundo o relato (CAPO, 2016, p.171),

> as atividades de reescrita foram acompanhadas e orientadas pelo professor. Durante tais atividades, os alunos utilizaram dicionários e muitas vezes uns auxiliaram os outros. O professor fazia correções indicativas (sem apresentar soluções) a lápis ou simplesmente fazia sugestões oralmente, questionava o sentido de frases ou palavras, pedia aos alunos que explicassem determinadas sequências. Esse processo foi realizado de modo a respeitar a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem e de acordo com o nível de aquisição de habilidades de escrita de cada um. Portanto, evitou-se, de um lado, o excesso de intervenções no texto do aluno e, de outro, a correção resolutiva.

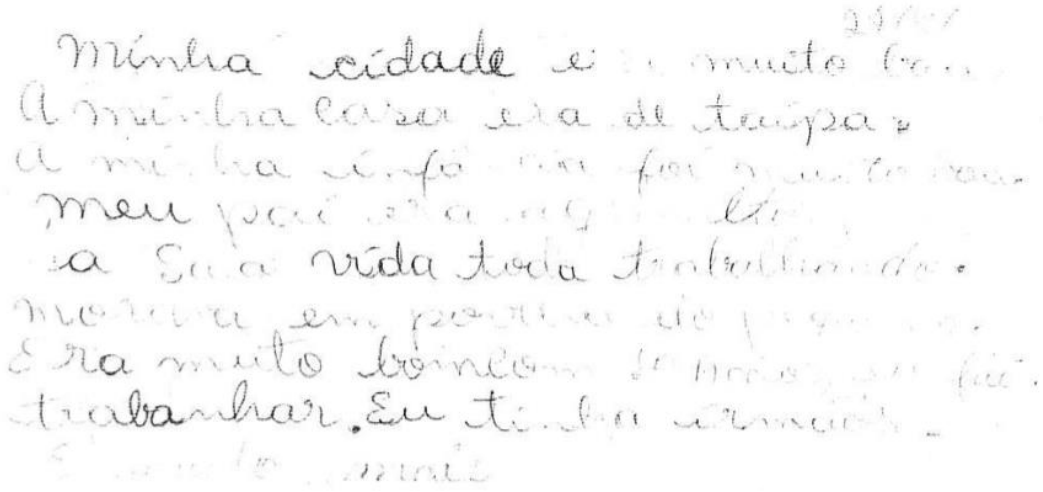
A figura 29 a seguir traz a versão inicial do texto, transcrita pelo professor-pesquisador, e a figura 30, a edição fac-similar.

FIGURA 29 – Texto de aluno conforme Capo, 2016:172

Texto inicial

Minha cidade e muito boa.
A minha casa era de taipa.
A minha infância foi muito boa.
Meu paí era agricultor,
a sua vida toda trabalhando.
morava em pova a do pequeno.
Era muito bomcom 10 Anos, eu fui trabanhar. Eu tinha irmãos.
E muito mais
(Anexos, p. 40)

FIGURA 30 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Capo, 2016, Anexos, p.40


Minha cidade é muito bo...
A minha casa era de taipa.
A minha infância foi muito boa.
Meu pai era ...
a sua vida toda trabalhando.
morava em ...
Era muito bomcom ...
trabanhar. Eu tinha ...
... mais

Percebemos na reprodução fac-similar do documento que o texto foi escrito a lápis, e a dificuldade de leitura em alguns pontos provavelmente é resultado de uma escrita de palavras grafadas sem muito peso, possível efeito da insegurança da aluna ou falta de prática de escrita.

Segundo Barzotto (2016:13), “ao escrever, crianças ou adultos passam por processos muito semelhantes. Estar diante da necessidade de escrever implica estar diante de medos e incertezas inerentes à escrita de um texto. Em função disso, atualiza-se para o sujeito o traçado da entrada na linguagem feito por qualquer falante.”.

O professor-pesquisador observa que a aluna demonstrou não saber organizar o texto em parágrafos. Frases breves e problemas ortográficos como o acento em "pai", falta do acento em "e" (verbo ser) na primeira linha, troca do *lh* por *nh* "trabanhar", junção de duas palavras em "bomcom". Informa também que no primeiro período, a folha da aluna trazia a marca de apagamento e era possível perceber que anteriormente ela havia escrito "era", indicando dúvida entre usar o presente ou o passado, o que demonstraria hesitação a respeito de o juízo de valor expresso ser também válido para o momento da escrita do texto.

As figuras 31 e 32 a seguir trazem a reescrita, em sua edição conservadora e fac-similar, respectivamente.

FIGURA 31 – Texto de aluno conforme Capo, 2016, p.173

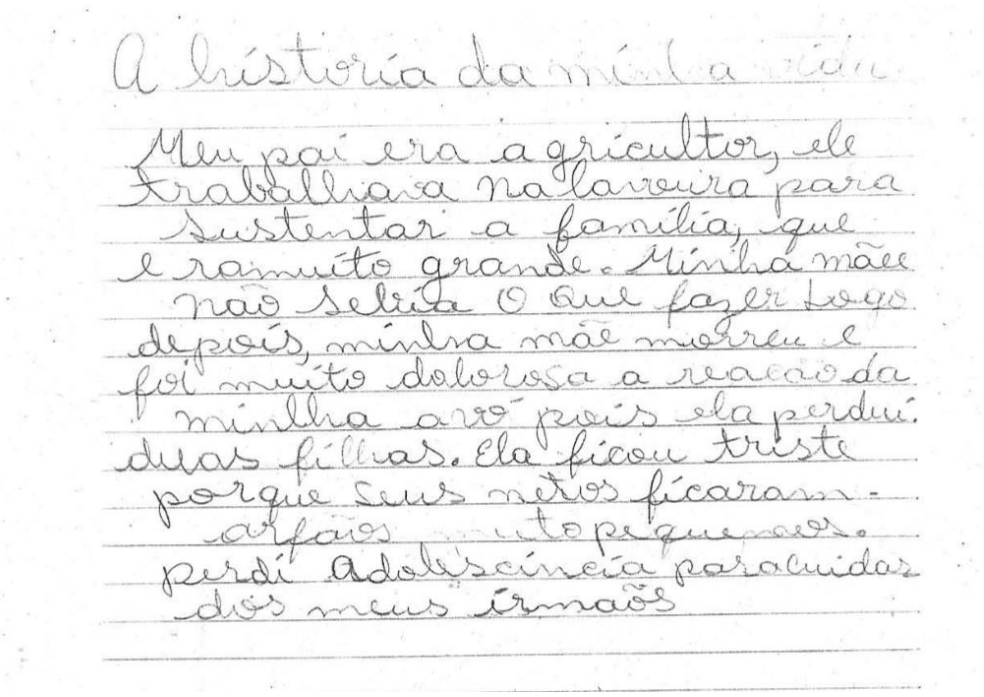
Reescrita

A hístoria da mínha vida

Meu pai era agricultor, ele trabalhava na lavoura para sustentar a família, que e ramuito grande. Minha mãee não sebia o que fazer. Logo depois, minha mãe morreu e foi muito dolorosa a reação da minlha avó pois ela perdeú. duas filhas. Ela ficou triste porque seus netos fícaram. orfãos muito pequenos. perdiadolescíncía para cuidar dos meus irmãos

(Anexos, p. 41)

FIGURA 32 - Reprodução de Edição Fac-Similar conforme Capo, 2016, Anexos:41


A hístoria da mínha vida
Meu pai era agricultor, ele
trabalhava na lavoura para
sustentar a família, que
e ramuito grande. Minha mãee
não sebia o que fazer Logo
depois, minha mãe morreu e
foi muito dolorosa a reação da
minlha avó pois ela perdeú.
duas filhas. Ela ficou triste
porque seus netos fícaram.
orfãos muito pequenos.
perdí adolescíncía para cuidar
dos meus irmãos

Na reescrita, chama a atenção a diferença no peso do traçado das palavras, provável efeito de uma maior segurança no ato de escrever. A apresentação gráfica do texto com a divisão em parágrafos e a presença do título demonstram uma maior familiaridade com a estrutura do texto em prosa. Embora ainda não apresente competência textual compatível com as expectativas do 4º módulo, as frases simples, as estruturas sintáticas relativamente mais complexas do que a primeira versão e a apresentação gráfica do texto demonstram o avanço em seu percurso. Para contextualizar, o professor-pesquisador acrescenta que

> [...] no início do ano, essa aluna mal conseguia escrever uma linha sem a ajuda do professor ou de um colega. Ela era o que, no meio escolar, se convencionou chamar de "copista": o aluno que não consegue escrever autonomamente e que copia o conteúdo da lousa ou do livro sem compreender o que está copiando. Isso demonstra que o trabalho constante com leitura e escrita pode ser produtivo, pode ter efeitos positivos. Motivá-la a perder o medo e a escrever de forma autônoma já foi uma vitória (CAPO, 2016, p.173-174).

A análise do professor nos fornece informações valiosas a respeito do desempenho da aluna, sua trajetória e sobre a materialidade do manuscrito do estudante ao abordar as marcas de borracha no esforço de compreender o processo de construção do texto do aluno. A transcrição conservadora demonstra ser compatível com os objetivos de sua análise, ao preservar o estado de escrita do aluno, objeto de análise. Ainda que haja alguns problemas de transcrição, percebe-se que são pouco numerosos e superficiais: falta de acento agudo na última sílaba de "históría", a letra *o* maiúscula transcrita como minúscula em "não sebia o que fazer", uso de *ç* em vez de *c* em *reacão* e a junção de "perdiadolescíncía".

Nos documentos encontrados no anexo da dissertação, além dos textos produzidos em suporte papel, temos também a reprodução dos textos produzidos em atividades no laboratório de informática. Estes documentos não são objetos de análise e aparecem para documentar o trabalho realizado pelos alunos em algumas das aulas relatadas a título de exemplificação. O pesquisador esclarece em nota que os textos foram transcritos exatamente como os alunos os escreveram e acrescenta que muitos dos textos estão inacabados pois não foi possível terminá-los durante a aula e, em virtude da distribuição das aulas no horário da turma, até o término do relatório, os alunos não haviam conseguido terminá-los.

O que desperta nosso interesse no tratamento desses textos produzidos no computador é a escolha da transcrição como única forma de reproduzi-los. Estas transcrições ocupam seis páginas dos anexos. Esta escolha metodológica exclui a possibilidade de consultar os documentos originais.

FIGURA 33 - Texto de aluno conforme Capo, 2016, Anexos, p.24

Texto 1

A minhamãe era uma senhora guerreira, lutou muito para criar seus oitos filho perdi meu pai quando eu tinha 5 anos minha mãe sofreu muito mas graça adeus criou

Texto 2

Era uma noite de São João. Eutinha muita saudade do meu pai e da minha mãe e da minha terra que tinha muito fogueiras é muito foro e muito comida

Texto 3

Meu paiera bravo, mas, ao mesmo tempo, era doce, por isso eu só o que só hoje um home com 35 anos não mi entreguei ao lado erado

Texto 4

A minha mãe. Comonão falar de uma pessoa tão linda,que sempre estará presente em minha vida. Lembro muito quando estávamos juntas, era sempre uma alegria, mesmo sozinha, me criando e a meusirmãos com muita dificuldades,ela nunca desistiu de lutar. Lembro comohoje,não tendo muito o que fazer, a única diversão era quando minha mãe nos deixava assistir televisão na calçada da dona Julia. Era um dia que todos nos ficávamos felizes, com tão pouco era comesse pouco que é ramos felizes

Texto 5

Eu fui criada pelos meus avós maternos, sinto saudade deles. Quando eu era criança, ele contava histórias para mim todas as noites. Hoje me lembro com muitas, saudadedeles

Texto 6

As pessoas que mais lembro do meu natural se chamavam Florisval e Doralice,vizinhos de meus pais eram pessoas que meus pais mais confiavam para as filhas passear ou passar as festas junina la nos se divertia muito a Doralice fazia muitas comidas diferentes depois ligava o som com as musicas zepraiba e dançávamos muito nessa época eu tinha dezesseis anos

Texto 7

Nome dotexto meu avô

Sinto muitasaudade do meu avô, ele matava porco e vendia para as redondezas

FIGURA 34 - Texto de aluno conforme Capo, 2016, Anexos:25

Etodos da redondezas gostavam da carne e meu avo era considerado

O melhor açougueiro daquela região.

Texto 8

Meu pai era muito alegre, dançava ao pé das fogueiras acesas, gostava muito de criança, de balão, andava a cavalo. Eu gostava quando meu pai me chamava para jantar hoje me lembro com muitas saudade das brincadeira na fogueira São João

Texto 9

A minha mãe era uma pessoa maravilhosa.Quando era noite de São João, ela fazia muitas comidas, o meu padrasto fazia uma enorme fogueira e vinham muitas pessoas na minha casa. Nós nos divertíamos muito em volta da fogueira, ouvíamos muitas histórias engraçadas. Hoje não ouço mais as vozes deles.Quero falar, da minha mãe e do meu padrasto, sinto muitassaudades deles, daquele tempo maravilhoso,porque

Texto 10

Eu tinha um tio cujoapelido era Didico.Ele era o tio deque eu mais gostava, ele sempre estava fazendo a família se unir quase todos os finais de semana, ele inventava alguma bagunça no quintal da minha avó. Depois da morte do meu avô, a família se afastou muito, então a ousadia do meu tio nos unia, a minha avó não gostava muito porque o meu tio era pagodeiro e ele era muito conhecido no bairro, juntava toda a família e os pagodeiros da comunidade.Era muito bom. Eu era a fã número um dele, e a minha avó sempre ficava com uma cara de brava, mas ela gostava, no fim ela sempre fazia uma enorme feijoada no forno a lenha, porque era muita gente pra comer e a dela era a melhor. No fim, todos nós ficávamos felizes por nos reunimos. Aos 34 anos de idade do meu tio a festa acabou,ele faleceu vítima da bebida acho que quando não estávamos juntos ele se entristecia muito e bebia de mais, então se foi o samba e se deu lugar ao choro a casa da minha avó nunca mais foi alegre, o meu tio predileto se foi e minha mãe não me deixou ir dar o ultimo adeus a ele, porque ela sabia o quanto que eu o amava muito.

Texto 11

Eu fui crido pelo meu avô que si chamava Raimundo Geraldo da Silvaera o Homem muito vigoroso emuito respeitado no povoado pela família e toda a população e veiu a falecer em 1956 a 56 anos de idade na cidade Itainópolis a ande eliquio toda a famili

Presença ainda pequena nas pesquisas com base em manuscritos de estudantes, textos produzidos em ambientes digitais podem representar um desafio para os pesquisadores. A partir dos textos expostos na dissertação em análise, consideramos que a captura de tela, por efetuar uma fotografia da tela, representaria um efeito análogo ao de uma edição fac-similar e seria, para fins pragmáticos, a estratégia mais adequada para reproduzir manuscritos gerados no meio digital. Assim, a captura seria capaz de preservá-los e colocá-los em circulação novamente, sem a necessidade de acessar os originais.

3.5 Resultados

A análise dos exemplos aqui apresentados mostra-nos que a estratégia de transcrição adotada para reproduzir os manuscritos escolares no corpo da pesquisa pode ser objeto de críticas quando não permite que a hipótese em processo de confirmação na pesquisa e os dados apresentados sejam confrontados com as fontes documentais originais. Outro problema é o caso de as transcrições feitas apresentarem alterações ou desvios em comparação com os originais.

Dessa forma, procuramos enfatizar a importância de se disponibilizar a edição fac-similar dos manuscritos escolares utilizados como fonte de dados aliada a uma transcrição literal, rigorosa e conservadora do que foi lido pelo pesquisador acompanhada de notas ou aparato que informe o leitor sobre os critérios estabelecidos para o tratamento dos documentos.

Pensando nos desafios que professores-pesquisadores enfrentam ao realizar a transcrição de um manuscrito de estudante, com base nas *Normas técnicas para transcrição de Documentos Manuscritos* (BERWANGER, 2008) e *Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil* (FACHIN, 2009), selecionamos e adaptamos uma série de orientações que consideramos úteis para aqueles que pretendem trabalhar com manuscritos escolares.

3.5.1 Subsídios para a Transcrição de Manuscritos Escolares

A partir da observação das especificidades da escrita do aprendiz, recomendamos:

1. Toda pesquisa que tome manuscritos escolares como fontes documentais deverá apresentar os critérios e as convenções utilizados em sua edição. Comentários a respeito da materialidade do manuscrito ou vestígios deixados pelos estudantes, como marcas de apagamento e rasura, devem ser descritos.

2. Não se permitirá qualquer intervenção que tenha como objetivo introduzir modificações no texto produzido pelo estudante. A transcrição será conservadora, respeitando rigorosamente a grafia do manuscrito, sem qualquer alteração.

3. Não se efetuará nenhuma correção ortográfica (alteração de letras, separação de palavras que venham escritas juntas, correção de acentuação, introdução de hífen ou apóstrofo). A ortografia original será respeitada.

4. A pontuação original será respeitada.

5. As maiúsculas e minúsculas serão mantidas conforme documento original.

6. Não se realizará nenhuma correção de ordem gramatical.

7. Palavras ou segmentos parcial ou totalmente ilegíveis, mas cujo contexto permita a sua reconstituição, serão indicadas entre colchetes.

8. Letra, palavra ou segmento não legível deverá ser apontado com a indicação entre colchetes: [ilegível]. Recomendamos tal estratégia para trechos com pontos de dificuldade de leitura em virtude do tipo de letra empregado, por exemplo, letra cursiva de difícil identificação. No caso de rasura, deverá ser indicado entre colchetes [rasura].

9. A divisão paragráfica do original deverá ser respeitada. No caso da transcrição ser linha por linha ou de forma corrida, deve se indicar a mudança de parágrafo por meio do uso de barra vertical (/).

10. Inserções do estudante ou do professor na entrelinha ou nas margens da folha deverão ser apontadas entre os sinais < >, acrescidos da localização indicada (margem lateral esquerda, margem lateral direita, margem superior ou margem inferior).

11. Qualquer alteração introduzida no texto deve ser indicada em nota. Em caso de alterações de grande extensão, estas devem ser assinaladas juntamente com as normas e critérios utilizados na edição, como nota preliminar.

Considerações finais

Esta dissertação teve como objetivo avaliar a produção acadêmica que toma o manuscrito escolar como objeto de reflexão e fonte documental a fim de investigar o tratamento dado aos manuscritos no corpo das pesquisas e refletir acerca da necessidade da avaliação dos critérios utilizados, com especial atenção ao grau de subjetividade depositado no resultado da edição.

Partimos do pressuposto de que o pesquisador que atua com textos de estudantes em seus trabalhos - com a intenção de recuperar, preservar e transmitir as informações contidas nos manuscritos a fim de permitir sua leitura sem a necessidade de manusear os originais - faz Crítica Textual sem saber.

Deste modo, procuramos explorar a capacidade de diálogo entre a produção acadêmica em Educação e Linguagem, com o objetivo de destacar as contribuições desta antiga ciência para o desenvolvimento de pesquisas com base em textos de estudantes. Para além do estabelecimento do texto que servirá de fonte de dados para a produção científica, propomos tomar o rigor no tratamento dos manuscritos como parte do compromisso ético fundamental que deverá ser assumido pelo pesquisador ao iniciar o processo de pesquisa em sala de aula.

Tendo em vista que a qualidade dos resultados de um trabalho científico depende da qualidade das fontes que fornecem os dados para análise e de sua fidedignidade, consideramos a aplicação dos princípios da Crítica Textual para a edição de textos oferece grandes contribuições para pesquisador que atua com textos de estudantes. Neste caso, a aplicação dos princípios da Crítica Textual assegura a fidedignidade e garante a confiabilidade dos materiais escritos apresentados ao longo da pesquisa, documentando o percurso empreendido pelo pesquisador.

Nossa pesquisa localizou uma ampla produção com base em manuscritos escolares e identificamos a aplicação de diferentes estratégias de edição a estes documentos, incluindo a reprodução dos manuscritos por meio de fotocópia ou digitalização e diferentes tipos de transcrição. No que tange às transcrições, verificamos diferentes graus de intervenção do editor: transcrição com alto grau de intervenção (muitas vezes contendo alterações e desvios introduzidos pelo editor sem esclarecimentos prévios), transcrição com baixo grau de intervenção (introdução de alterações com o objetivo de tornar o texto compreensível para o público leitor) e transcrição conservadora (reprodução fiel do documento original).

Procuramos demonstrar ao longo deste trabalho as vantagens e desvantagens do uso de cada uma delas em relação aos objetivos definidos pelos pesquisadores, concluindo que, para fins de documentação do processo de pesquisa, como forma de documentar as interpretações e conclusões expostas, a transcrição diplomática e a edição fac-similar comprovam ser as mais adequadas.

Subjacente à discussão que desenvolvemos, propomos refletir sobre o processo de pesquisa não apenas como um exercício metodológico, mas como um exercício ético. No percurso de pesquisa, a prática da reflexividade exige a atenção constante sobre o que fazemos e como fazemos, o sentido social do que investigamos e o respeito a todos que participaram do estudo, todos aqueles envolvidos no processo de produção de conhecimento.

É na relação com o outro por meio de conversas informais e entrevistas que a observação-participante se inicia. É na convivência cotidiana com o outro que a pesquisa-ação se desenvolve. Portanto, a relação do pesquisador com o outro requer o exercício de uma atitude ética ao longo de todo o processo, observando-se a si mesmo e mantendo uma postura de respeito, inclusive, durante a análise do material e a produção do relato dela resultante. Não podemos abrir mão da responsabilidade ética pelo uso que fazemos dos dados que coletamos. Por isso, reiteramos que o rigor no tratamento dos manuscritos escolares deve ser parte do compromisso ético assumido pelo pesquisador.

Por fim, destacamos que o presente estudo propõe a análise do manuscrito escolar não apenas como construto linguístico. Propomos a análise do manuscrito escolar como produto de uma configuração cultural específica com suas próprias práticas de leitura e escrita, abordando não apenas sua materialidade, mas também seus aspectos textual, documental, histórico, social e cultural com o propósito de sinalizar seu potencial como objeto de interesse a diferentes áreas do conhecimento.

Assim, esperamos que os subsídios oferecidos aqui possam iluminar alguns pontos no processo de produção de conhecimento com base em manuscritos escolares e que nossa contribuição possa ser útil para estudantes em formação, professores-pesquisadores e pesquisadores em geral interessados em ingressar no campo da pesquisa em sala de aula.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APPLEBEE, A. N. Look at writing. In: **Educational leadership**, p.458-462, 1981.

ATHAÍDE, JR., M. C. **O discurso político em redações de professores: exercícios de leitura**. 1995. 275f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268886>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

AZEVEDO FILHO, L. A. de. **Iniciação em Crítica Textual**. São Paulo: EDUSP;

Rio de Janeiro: Presença, 1987. (Coleção Atualidade).

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo : Parábola, 2001.

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo : Loyola, 2001. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**: história externa das línguas, v. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007. _____. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, Robert Alain de & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text linguistics**, London: Longman ; Tradução inglesa de Max Niemeyer Verlag, 1981.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introduction a la Linguística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BERWANGER; LEAL. **Noções de Paleografia e Diplomática**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos. Ensino de língua X tradição gramatical**. 1997. 262f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270819>. Acesso em: 22 de maio de 2018.

BROWN, Andrew; DOWLING, Paul. **Doing research / reading research: a**

mode of interrogation for education. London: Falmer, 1998.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **O que é história do conhecimento?** Tradução de Cláudia Freire. São Paulo, Editora Unesp, 2015

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. **História da Linguística**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso; UCHÔA, Carlos Eduardo Facão (org.) **Dispersos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

_____. "Subsídios para a fixação de normas de transcrição de textos para estudos lingüísticos" – I. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.) **Para a história do português brasileiro**. Vol II: Primeiros estudos. São Paulo: Humanitas, v. II, 2001, p. 531-534.

CANÇADO, Márcia. (1994). **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 23, p. 55 - 69, Campinas -SP, jan/jun de 1994.

CANDIDO, Antonio. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

CAPO, Francesco Antonio. **Escritas da memória**: autoria e identidade cultura. 2016. 2 v. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Disponível em < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-23012017-111537/es.php>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

CAPPONI, Maria Graciléia. **A escrita na escola**: Apre(e)ndendo as regras do jogo. 2000. 124f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269762>. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

CASTRO, Ivo Castro e Maria Ana Ramos. **Estratégia e táctica da transcrição**. [Actes du Colloque Critique Textuelle Portugaise (Paris, 1981), Paris, Centre Culturel Portugais, 1986, 99-122].

CAVALCANTI, M. C. & LOPES, L. P. M. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos de Lingüística aplicada**, 17, 133-44, 1991.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. Inscrever e apagar. **Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira, São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

_____. **Crítica Textual e História Cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII.** Leitura: Teoria e Prática, Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, nº 30, dez, pp. 67-75, 1997.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed editora, 2001

_____. **A aventura do livro**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moares. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CIRILLO, José. "Acervos digitais e Crítica Genética: ferramentas para as memórias de uma escritura digital". in **Filologia, críticas e processos de criação**. Cecíclia Marques Telles e Rosa Borges (org.) - Curitiba: Appris, 2012. 1ª ed.

CORACINI, M.J.R.F. **O jogo discursivo na Aula de Leitura**. 1995. Campinas: Pontes.

_____. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação no livro didático**. 1999 Campinas: Pontes.

COSTA, Marisa Vorraber. **A caminho de uma pesquisa-ação crítica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.47-52.

_____. **Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

COSTA VAL, Maria da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Repensando a textualidade**. In: AZEREDO, J. C (org.) Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

DASCAL, Marcelo & WEIZMAN, Elda. 1987; "Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model". In: J. Verscheuren and M. Bertucelli-Papi (eds.),

The Pragmatic Perspective - Selected Papers from 1985 International Pragmatics Conference (pp.31-46). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DUARTE, Luiz Fagundes. “Entre Penélope e Euriclea in Filologia, críticas e processos de criação”. In **Filologia, críticas e processos de criação**. Cecília Marques Telles e Rosa Borges (org.) - Curitiba: Appris, 2012. 1ª ed.

DURANTI, Luciana. Diplomatics: New Uses for an Old Science, Part I. **Archivaria**, [S.l.], p. 7-27, jan. 1989. ISSN 1923-6409. Disponível em: <https://archivaria.ca/archivar/index.php/archivaria/article/view/11567/12513>. Último acesso em 20/12/2018.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FABRE, C. "Des variantes de brouillon au Cours Préparatoire". In: **Etudes de Linguistique Appliqué**, 62, 1986, pp. 59-79.

FABRE, C. 1987; "Sémiotique de la rature". In: **TEM, Texte en Main**. Librairie de l'Université, 2 pl. Martin, Grenoble.

FACHIN, P.R.M. Critérios de leitura de manuscritos: em busca de lições fidedignas. **Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, v.10-11, p. 237-262, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p237-262>. Acesso em 20/12/2018.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica - uma introdução ao estudo da história da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **História sociopolítica da Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO, Leonor & & KOCK, Ingedore. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FIAD, Raquel S. & MAYRINK-SABINSON. "A escrita como trabalho". In: **Questões de Linguagem**, São Paulo: Contexto, 1991.

FIAD, Raquel S. "O professor escrevendo e ensinando a escrever". In: **Contexto & Educação**. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, p. 72-78, 1989.

_____. "Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos". In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 4, Lisboa, 1991.

_____. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: (Eds.) Mª João Marçalo & Mª Célia Lima-Hernandes, Elisa Esteves, Raquel Salek FIAD. **Língua portuguesa**: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: EU/Pt, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. (1979) **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. (1971) **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

_____. (1975) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

_____. (1969) **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRANCHI, Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis (relato de uma pesquisa participante tendo por objeto principal as atividades em linguagem escrita, com crianças da terceira série do primeiro grau). 1982. 321f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252697>. Acesso em: 16 de janeiro 2019.

_____. **A redação na escola:** e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, J.A.C.; TOGNOLI, N. B. (2007) "Construção e desenvolvimento da Diplomática Arquivística: elementos para uma reflexão epistemológica". in: Richter, Eneida Izabel Schirmer; ARAÚJO, João Cândido Graça (Org.). **Paleografia e Diplomática**: 30 anos no Curso de Arquivologia – UFSM. Facos, 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck [et al.], Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **The Powers of Philology**: Dynamics of Textual Scholarship. Illinois: University of Illinois Press, 2003.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta cabeça**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Elementos de bibliologia**. I Volume. Rio de Janeiro. 1967. Instituto Nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

KATO, M.A. “A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola”. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Jul/Dez. de 1988, Campinas: UNICAMP.

KATO, Mary A; ROBERTS, Ian (orgs.). **Português Brasileiro**: uma viagem diacrônica. Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**. Edição para Kindle. São Paulo: Boitempo, 2009.

KOCK, Ingedore G.V. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A Coesão Textual**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, Antonio. **Fala Maria Favela.** Uma experiência criativa em alfabetização. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEMLE, M. **Análise sintática (teoria geral e descrição do português)**. São Paulo: Ática, 1984.

LUCHESI, Dante. **Norma Linguística e realidade social**. in BAGNO, M. (org.) Linguística da norma. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz et al. **Filologia, história e língua**: olhares sobre o português medieval. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MARQUILHAS, Rita. Filologia oitocentista. in MOTA ALVES, Fernanda et al. [orgs.] **Filologia, Memória e esquecimento**. Act. 20. Lisboa, Húmus, pp. 355-367, 2010.

MATTOS, Carmen. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil in **Etnografia e educação**: conceitos e usos. MATTOS, Carmen; CASTRO, Lucia Guimaraes de; ALMEIDA, Paula. (orgs.) Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, Mudança e Norma. in BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. **Ensaios para uma sócio-história do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

_____. **Caminhos da Linguística histórica - ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Teorias da mudança lingüística e a sua relação com a(s) história(s) da(s) língua(s) Linguística. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**. v. 3, p. 39-53, 2008. Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6874.pdf Acesso em 31/10/2017.

LEMOS, C.J.G "Redações no vestibular: algumas estratégias". In: **Cadernos de Pesquisa 23**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LIGUORI, Guido; VORZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). Edição para Kindle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEGALE, H. (2001) "Subsídios para a fixação de normas de transcrição de textos para estudos linguísticos" – II. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.) **Para a história do português brasileiro**. v. II: Primeiros estudos. São Paulo: Humanitas, v. II, p. 535-538.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, V. 10, 1994.

MOTA ALVES, Fernanda et al. [orgs.] **Filologia, Memória e Esquecimento**. Act. 20 Lisboa, Húmus, 355-367, 2010

OLIVEIRA, Luciano (Org.) **Estudos do Discurso. Perspectivas teóricas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação, Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes,1998.

PARLETT, Malcon; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C. P. (org.) **Avaliação de programas educacionais:** vicissitudes, controvérsias e desafios São Paulo, EPU, 1982. p.38-45. Disponível em <http://unesp.br/forum-grandes-areas/II/pdfs/art_avaliacaoiluminativa.pdf> Acesso em 20/01/2019.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. "Letras e Humanidades depois da crise". **Revista da Anpoll** nº 38, p. 41-54, Florianópolis, Jan./Jun. 2015. Disponível em <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/833/788> Acesso em 05/11/2017.

PERINI, M.A. **Por uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Sintaxe portuguesa**: metodologia e funções. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. SP: Autêntica, 2008.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.

ROCCO, M. T. F. **Crise na Linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo, Mestre Jou, 1981.

ROGERS, REBECCA. **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. 2ª ed. New York: Routledge, 2011.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 2 v. 307f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269074>. Acesso em: 24 de janeiro de 2018.

_____. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SAID, Edward W. **Humanism and Democratic Criticism**. New York: Columbia University Press, 2004.

SALLES, C.A. **Crítica Genética:** fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3ª ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Para que Filologia/Crítica Textual? Revista do Grupo de Pesquisa "A escrita no Brasil Colonial e suas relações". **Revista Acta**, Assis, v. 1, 2011.

SERAFINI, Maria T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) **Aprender e ensinar com textos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, José Pereira da. A crítica textual através da edição crítica da Lírica de Camões de Leodegário A. de Azevedo Filho. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, nº 03. Livro de minicursos e oficinas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/min_ofic/Livro_de_minicursos_e_oficinas.pdf> Acesso em 05/11/2017.

SILVA, José Pereira. O método em Filologia. **Revista Soletras**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nº 23, pp. 249-269, 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/3883/2712> Acesso em: 05/11/2017.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. **Fundamentos da crítica textual**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica: crítica textual**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

TANSELLE, G Thomas. Textual criticism and literary sociology. In: **Studies of bibliography**. v. 44, p. 83-143, 1991.

TARALLO, Fernando (1986). **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Tempos Linguísticos: itinerário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1994.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. "Gazetas, folhetins: Filologia Textual e a pártica leitora na Baía de todos os Santos". In **Filologia, críticas e processos de criação**. Cecíclia Marques Telles e Rosa Borges (org.) - Curitiba: Appris, 2012. 1ª ed.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), **Repensando a pesquisa participante** (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOLEDO NETO, S. de A. "Subsídios para a fixação de normas de transcrição de textos para estudos linguísticos" – III. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.) **Para a história do português brasileiro**, Vol. 2, Primeiros Estudos. São Paulo: Humanitas, v. 2, p. 539-549, 2001.

TORRES MORAIS, Maria Aparecida. “Para uma abordagem diacrônica do Português Brasileiro” In: CASTILHO, Ataliba T. (Org.) **Para a História do Português Brasileiro**, Vol. 1, Primeiras Ideias. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURNER, James. **Philology: the forgotten origins of the Modern Humanities**. Princeton University Press. New Jersey, 2014.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. Tradução de Karina Falcone e Judith Hoffnagel. São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELOS, Carolina Michaëllis de. **Lições de filologia portuguesa**, segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13. Seguidas das lições práticas de português arcaico. São Paulo Martins Fontes, s/d.

VASCONCELLOS, José Leite de. **Lições de filologia portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959 [4. ed., 1966].

VIEIRA, Maria do Pilar de Araú jo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 4.ed. Editora Ática, 1998.

WODAK, Ruth e MEYER, Michael (Org.) **Methods os Critical Discourse Analysis**. 1ªed. London: Sage Publications, 2001.

WODAK, Ruth. **Methods of text and discourse analysis**. Sage Publications, 2007.