

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

KLEDJA GERMANIA ARAUJO DA SILVA

AS RASURAS ESCRITAS E A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS EM TEXTOS  
DISSERTATIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO  
MÉDIO

RECIFE

2023

KLEDJA GERMANIA ARAUJO DA SILVA

AS RASURAS ESCRITAS E A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS EM TEXTOS  
DISSERTATIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO  
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc/UFPE como requisito final para obter o título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profª Drª Maria Lúcia Barbosa

RECIFE

2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S586r

Silva, Kledja Germana Araújo da.

As rasuras escritas e a construção dos sentidos em textos dissertativos produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio. / Kledja Germana Araújo da Silva. – Recife, 2023.

81 f.: il.

Orientadora: Maria Lúcia Barbosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.  
Inclui Referências.

1. Rasura. 2. Sentido. 3. Manuscritos. I. Barbosa, Maria Lúcia. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-057)

**KLEDJA GERMANIA ARAUJO DA SILVA**

**AS RASURAS ESCRITAS E A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS EM TEXTOS  
DISSERTATIVOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 11/04/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco *[Participação por  
videoconferência]*

Prof. Dr. Bruno César Ribeiro Barbosa (Examinador Externo)  
Instituto Federal de Alagoas  
*[Participação por videoconferência]*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

A Joaquim, que agora dá sentido a tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela bondade de me permitir iniciar e finalizar esta pesquisa.

À Nossa Senhora, por seu alento de mãe em todos os momentos.

Aos meus pais, irmãos e marido, por sempre me apoiarem e incentivarem.

À professora Maria Lúcia Barbosa, pela orientação, carinho e paciência.

Aos professores Ana Cláudia Pessoa, Bruno Barbosa e Telma Ferraz, por terem contribuído com ricas sugestões nas bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas da turma 38, pela parceria e companheirismo.

*Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

O presente trabalho trata da análise e compreensão das rasuras e de sua relação com a construção e modificação dos sentidos do texto, além da reflexão a respeito dos tipos de operações linguísticas realizadas pelos escreventes em cada trecho rasurado e as consequentes alterações de sentido decorrentes delas. Tomamos como base para essas reflexões as produções textuais de estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Recife no ano de 2021. Nosso objetivo é compreender o processo de produção de sentido na criação textual por meio do estudo das rasuras escritas, entendendo-as como marcações gráficas deixadas pelo escrevente em decorrência de diversos fatores: o erro na escrita, uma reformulação do pensamento ou uma melhoria na ideia a ser transmitida; e que geralmente marcam um ponto de conflito entre aquilo que o escrevente pensa e aquilo que ele quer transmitir. Além disso, pretendemos expor, por meio das análises, a relevância do estudo das rasuras em sala de aula como forma de melhorar a compreensão da produção de sentido em manuscritos escolares. A coleta dos manuscritos foi realizada em três turmas de 3º ano do ensino médio com estudantes de faixa etária entre 16 e 18 anos, durante uma aula de redação. Para a análise dos dados, fizemos um mapeamento das rasuras encontradas e buscamos entender as possíveis motivações para elas almejando entender de que forma essas modificações foram capazes de interferir na construção ou modificação de sentidos no texto. Tomamos como base as etapas de análise de conteúdo descritas por Bardin (1979). As reflexões do presente trabalho foram feitas à luz dos estudos de Grésillon (2007), Biasi (2010) e Calil (2008) no que se refere à Crítica Genética e ao tratamento das rasuras, e Koch (2006, 2013) com elementos acerca da produção de sentidos, além da contribuição de outros autores como: Fabre (1986), Trevisol e Almeida (2019), Willemart (1999) e Antunes (2003), que nos ajudaram a refletir sobre esses mesmos aspectos e também sobre o texto dissertativo e a produção textual na escola. Através dos resultados do trabalho pudemos perceber por meio das rasuras a inquietação pela qual passam os estudantes no momento de suas produções textuais. Os tipos de rasuras e operações linguísticas encontrados nas análises também nos sugerem uma tentativa dos alunos de esconder os desvios e entregar um texto perfeito ao examinador. Com essas reflexões, notamos que é urgente transformar a forma como trabalhamos a produção textual com nossos alunos, a fim de mostrar-lhes que o processo de produção é tão importante quanto o resultado final, e que a construção dos sentidos do texto parte desse processo, que precisa ser valorizado e compreendido.

**Palavras-chave:** rasura; sentido; manuscritos escolares.

## ABSTRACT

The present work deals with the analysis and comprehension of the erasures and its relationship with the construction and modification of the meanings in the text, as well as a reflection about the kinds of linguistic operations performed by the writers in every erased excerpt and the consequent changes of meaning resulting from them. We took as a basis for these reflections the textual productions of high school students from a public school at Recife in 2021. Our aim is to understand the process of production of meaning in the textual creation through the study of written erasures, understanding them as graphic marks left by the writer due to several factors: the mistake on the writing, a reformulation of the thought, or a improvement in the idea to be transmitted; and they usually mark a point of conflict between what the writer thinks and what he wants to transmit. Furthermore, we intend to expose, through the analysis, the importance of the erasures study in the classroom as a way to improve the comprehension of the meaning production in school manuscripts. The manuscripts were collected in three 3rd year high school classes with students aged between 16 and 18 years old, during a writing class. For data analysis, we mapped the erasures found and sought to understand the possible motivations for them, aiming to understand how these modifications were able to interfere with the construction or change of meanings in the text. We took as a basis the stages of content analysis described by Bardin (1979). The reflections of the present work were made in the light of the studies of Grésillon (2007), Biasi (2010) and Calil (2008) with regard to the Genetic Criticism and to the treatments of the erasures, and Koch (2006, 2013) with elements about the meaning production, as well as the contribution of other authors such as: Fabre (1986), Trevisol and Almeida (2019), Willemart (1999) and Antunes (2003), who helped us to think about these same aspects and also about the essay text and the textual production at school. At the end of the research, we could see through the erasures the restlessness that students experience at the time of their textual productions. The types of erasures and linguistic operations found in the analyzes also suggest an attempt by the students to hide the deviations and deliver a perfect text to the examiner. With these reflections, we noticed that it is urgent to transform the way we work with our students on text production, in order to show them that the production process is as important as the final result, and that the construction of the meanings of the text is part of this process, that needs to be valued and understood.

**Keywords:** erasures; meanings; school manuscripts.

## SUMÁRIO

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                   | <b>10</b> |
| <b>1. TEXTO E ENSINO .....</b>                                            | <b>19</b> |
| 1.1. Os manuscritos escolares e a produção de texto no ensino médio ..... | 19        |
| 1.2. O texto dissertativo na escola .....                                 | 24        |
| 1.3. A produção de texto no enem.....                                     | 26        |
| 1.4. O sentido nas produções textuais.....                                | 29        |
| <b>2. A CRÍTICA GENÉTICA E A RASURA .....</b>                             | <b>33</b> |
| 2.1. Genética textual e Crítica genética: concepções e aplicações .....   | 33        |
| 2.2. Alguns olhares sobre a rasura .....                                  | 34        |
| 2.3. Operações linguísticas e tipos de rasuras .....                      | 37        |
| <b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                     | <b>42</b> |
| 3.1. Os dados e o contexto de produção.....                               | 42        |
| 3.2. Coleta dos dados .....                                               | 42        |
| 3.3. Abordagem metodológica .....                                         | 43        |
| 3.4. Procedimentos de análise.....                                        | 46        |
| <b>4. AS RASURAS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: ANÁLISE DOS DADOS .....</b> | <b>48</b> |
| 4.1. Rascunho A e texto A.....                                            | 48        |
| 4.2. Rascunho B e texto B.....                                            | 53        |
| 4.3. Rascunho C e texto C.....                                            | 56        |
| 4.4. Rascunho D e texto D.....                                            | 59        |
| 4.5 Rascunho E e texto E.....                                             | 61        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                          | <b>64</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                   | <b>67</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                        | <b>72</b> |

## INTRODUÇÃO

Na epígrafe desse trabalho, trouxemos um poema de Manoel de Barros no qual o autor compara a busca por entender as palavras com a busca dos arqueólogos por entender as antigas civilizações. O autor se justifica: “Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. [...] (BARROS, 2003. p. 17). Essa busca pelo sentido é presente no trabalho de qualquer escrevente; desde os iniciantes - como é o caso da maioria dos que produzem textos em ambientes escolares-, até os mais experientes. E é tentando encontrar nas palavras e nos textos seus sentidos e tentando entender o caminho que se cruza até esse encontro, que nasce este trabalho.

Minha proximidade com a análise de textos produzidos no contexto escolar, compreendendo-os como objeto de pesquisa, teve início na graduação, quando produzi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A coesão na produção textual: um estudo sobre textos produzidos por estudantes do 3º ano do ensino médio no município de Boca da Mata-AL”.

O trabalho deteve-se à análise de questões voltadas à coesão e aos sentidos do texto, porém, durante o processo de escrita e reescrita dos textos usados na monografia, notou-se a presença das rasuras escritas, tendo em vista que os sujeitos eram incentivados a analisar criticamente o uso dos elementos coesivos, e, no processo de reescrita, acabavam por deixar marcadas as rasuras.

A partir desse momento, notei que esses elementos (as rasuras) poderiam ser bastante contributivos nesse percurso de entender o texto enquanto ele ainda está sendo construído, com todos seus percalços e percursos. Partindo dessa curiosidade, pude produzir na Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura o trabalho “Marcas da rasura: uma análise de duas versões do conto Biruta de Lygia Fagundes Telles”.

No citado trabalho, pude me ater com mais ênfase ao estudo das marcas deixadas pelas rasuras, ou seja, analisamos o resultado final das mudanças de sentido no texto quando o autor faz alguma modificação nele. Como não tínhamos acesso aos manuscritos da autora, fizemos essa análise com base em duas versões já publicadas do mesmo conto, podendo inferir a partir das modificações da primeira edição os caminhos trilhados pela autora até chegar aos novos sentidos percebidos na segunda versão, após a ocorrência das rasuras.

As rasuras são marcações gráficas deixadas pelo escrevente em decorrência de diversos fatores, como um erro na escrita, uma reformulação do pensamento ou uma melhoria na ideia a ser transmitida; e que, geralmente, marcam um ponto de conflito entre aquilo que o escrevente

pensa e aquilo que quer transmitir. As rasuras começam a ser exploradas no final dos anos 1960 com a perspectiva da Crítica Genética, que objetivava compreender o processo de elaboração do texto (WILLEMART, 1993). Aqui no Brasil, esses estudos ganham corpo a partir dos anos 1990, especialmente por linguistas ligados à Aquisição da Linguagem, como Abaurre (1994), Calil (1997, 1998 e 1999) e Mayrink-Sabinson (1997).

Nesta pesquisa, analisamos textos dissertativos produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, buscando perceber as rasuras escritas deixadas por eles no processo de criação textual, a fim de estabelecer uma relação entre as rasuras e o processo de produção de sentido.

Não estamos aqui levantando um tema inédito, tendo em vista que muito já se fala em rasuras no Brasil, porém, é notória a importância de estudos desse gênero como forma de quebrar velhos paradigmas que continuam ainda a enxergar o texto como produto acabado, sem levar em consideração a sua gênese.

Também buscamos entender, por meio das marcas rasuradas, as possíveis motivações dos escreventes ao realizar uma determinada modificação em seu texto, assim, tentaremos mapear o percurso de produção/modificação de sentidos durante o processo de escritura de um texto dissertativo, levando em consideração uma das finalidades desse tipo textual, que é a argumentação.

Nosso estudo parte do pressuposto de que a escrita deve ser entendida como um processo, dessa forma, inacabado e passível de intervenções. São justamente essas intervenções, feitas pelo próprio escrevente, que nos interessam. Buscamos entender os mecanismos utilizados para aprimorar o sentido do texto e procuramos demonstrar que as rasuras podem nos dar indícios do modo como esses mecanismos são escolhidos e utilizados.

A partir da análise das rasuras nos textos que compõem o *corpus*, buscamos responder três questões principais: “que tipos de rasuras podem ser encontrados nos textos analisados?”, “que mudanças de sentido podem ser percebidas a partir das operações linguísticas feitas?”, “que possíveis motivações podem ser inferidas a partir das análises dessas rasuras?”.

A ocorrência das rasuras em manuscritos escolares configura-se como uma área de grande importância para os estudos acadêmicos, prova disso, por exemplo, são os diversos estudos produzidos nos últimos anos sobre esta temática (MENDONÇA, 2015; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, 2017; BARBOSA, 2017; QUEIROZ, 2019). Para este levantamento utilizamos o catálogo de teses e dissertações da Capes, buscando pelos termos “rasuras escritas” no intervalo de tempo de 10 anos. Foram encontrados, ao todo, 7 trabalhos, dos quais destacamos os 5 abaixo por terem maior relação com o tema de nosso estudo.

No estudo de Mendonça (2015), intitulado “A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados”, buscou-se identificar, analisar e classificar as rasuras em tipos, de acordo com suas ocorrências em textos produzidos por alunos do 2º ano de uma escola privada da cidade de União dos Palmares - AL, que reescrevem colaborativamente (em díades) contos que foram lidos, interpretados e discutidos em sala de aula. Todo o *corpus* foi coletado entre os meses de agosto e novembro de 2013, período em que a professora foi orientada a seguir um protocolo da pesquisa. O processo de reescrita e leitura de cada uma das quatro histórias narradas se deu em dois dias seguidos. E a cada nova história narrada pela professora, um dos membros de cada dupla fixa se colocou ora como “ditante” (narrando a história ao parceiro de escrita colaborativa), ora como escrevente (transcrevendo a narrativa relemburada). Foram necessários, portanto, oito dias de pesquisa de campo, até ser concretizada a etapa de coleta dos dados produzidos pelos vinte alunos participantes da pesquisa. A análise deteve-se às informações estatísticas (análise quantitativa) que traduziram as interferências das díades, e suas marcas textuais, em tipos de rasura. Os resultados encontrados na análise sugeriram que atividades de retextualização promovem condições para que os alunos do ensino fundamental se apropriem de normas ortográficas, visando auxiliá-los a tornarem-se competentes escritores de textos.

O estudo de Oliveira (2016), intitulado “O manuscrito escolar e as funções da rasura na escrita colaborativa de uma díade do 2º ano do ensino fundamental”, propôs-se a analisar as rasuras e suas funções em manuscritos escolares de uma díade recém-alfabetizada a partir das operações categorizadas por Fabre (1986), quais sejam: adição, substituição, supressão e deslocamento. Observou-se, mais especificamente, a função dessas operações metalinguísticas no produto final de uma escrita compartilhada de contos etiológicos criados por uma díade de 6 e 7 anos de idade, alunas do 2º ano do ensino fundamental de uma escola do sistema privado, situada numa área de classe média alta de Maceió-AL.

O citado estudo, assemelhando-se à nossa perspectiva, tomou como base os estudos resultantes das pesquisas da Crítica Genética em Grésillon (1994), Willemart (1986), De Biasi (2010); e da Aquisição da Linguagem em Lemos (1995, 1999), Duquet-Lacoste (2003), Calil (1998, 2000, 2004), Felipeto (2008), Lopes (2005), entre outros, que, a partir do estranhamento marcado pela rasura nos manuscritos escolares, delineiam caminhos para compreender a relação dos sujeitos submetidos aos efeitos do funcionamento da língua. A partir da análise de dez manuscritos da díade, constatou-se que os movimentos da rasura emergem para atendimento a diferentes funções, como apagamento e supressão de termos, reformulações de enunciados, resolução de conflitos gráficos, demandas de substituição pronominal e pontuação.

Esse movimento aponta para aspectos de ordem linguística e metalinguística, pela intrínseca relação sujeito, língua e sentido.

Já o estudo de Souza (2017) traz uma reflexão sobre a construção do sentido em reescritas de contos clássicos infantis, produzidas por crianças em situação escolar. O estudo deteve-se às rasuras semânticas deixadas na superfície dos textos durante o processo de escritura. Através dessas marcas de rasuramento, a pesquisa buscou a compreensão de que modo os sujeitos submetidos ao funcionamento linguístico-discursivo constroem sentidos para o seu dizer.

Para fundamentar a discussão de seu estudo, Souza tomou como ponto de partida, os estudos sobre a Genética de Textos desenvolvidos por Grésillon (2007), Salles (2008), Willemart (2009) e Biasi (2010), nos quais os autores discutem a respeito da contribuição desse campo de pesquisa para a compreensão da gênese de uma obra, a partir da análise dos seus rascunhos. A autora também levou em consideração outros autores ligados à Genética de Textos e à Linguística da Enunciação. As pesquisas de Fabre (1986), Calil (1997, 1998, 2008, 2016) e Felipeto (2008, 2012) fizeram parte das reflexões acerca das rasuras em manuscritos escolares.

A pesquisa de Souza (2017) recorreu, também, à Semântica e à Linguística da Enunciação numa perspectiva benvenistiana, para compreender o conceito de sentido e as noções implicadas nesse conceito (CERVONI 1989; BENVENISTE, 2005, 2006; CANÇADO, 2005; FLORES, 2013; BAKHTIN, 2014). Os dados analisados mostraram que durante o processo de escritura há um movimento de retorno ao escrito, através do qual, palavras e/ou expressões são apagadas, acrescentadas, substituídas ou deslocadas produzindo diferentes efeitos de sentido nos textos.

Ainda em 2017, o estudo de Barbosa, intitulado “As rasuras como indícios da mudança de sentido do discurso em rascunhos de redações do Enem” buscou entender as rasuras como um processo de reflexão do escrevente, neste caso o vestibulando, frente a uma proposta de redação, com estrutura previamente determinada. Dessa forma, buscou situar a rasura como resultado de um processo de “crise” diante da gênese de um texto de sua autoria, padronizado, sujeito a regras. Diante da crise, o escrevente consegue rever suas ideias e, a partir da rasura, modificar o curso e sentido de seu discurso, em um movimento de reflexão e retomada do sentido primeiro exposto pelo candidato escrevente.

As reflexões do trabalho de Barbosa foram feitas à luz dos estudos de Grésillon (2007) e Biasi (2010) no que se refere à crítica genética e ao tratamento das rasuras; e Koch (2011; 2016) com elementos acerca da Linguística textual e a Teoria da Argumentação, que trouxeram a possibilidade de refletir sobre a rasura como uma retomada em que o sujeito revela a sua

imersão no funcionamento da língua. Através das análises, a autora percebeu como se dá o processo de “criação de sentidos” no decorrer da construção do texto, especialmente em condições de produção tão adversas como a do Enem, notando que cada elemento rasurado forneceu uma pista importante para a compreensão da forma de pensar de cada candidato, mesmo que de forma inferencial.

Por último, trazemos um pouco sobre o estudo de Queiroz (2019), intitulado “Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma díade recém-alfabetizada”, que buscou verificar como ocorre a revisão textual através da análise das rasuras escritas comentadas, produzidas por escreventes novatos, durante o processo de escritura colaborativa em tempo real.

O aporte teórico da pesquisa de Queiroz insere-se nos estudos da Genética de Texto, a partir de uma abordagem enunciativa (GRESILLON, 2007; BIASI 2010). A autora estabeleceu, como unidade de análise o texto dialogal produzido por alunos recém-alfabetizados. O *corpus* foi constituído por seis processos de escritura produzidos por uma díade de alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da cidade de Maceió-AL. Essas produções foram realizadas em uma única versão. Todas elas foram acompanhadas através de registros fílmicos e de áudio, com o apoio do Sistema Ramos. A partir das análises, percebeu-se que as rasuras escritas comentadas evidenciam o nível linguístico no qual os alunos realizam mais revisões, os problemas de escritas mais solucionados e a posição (escrevente ou ditante) que os discentes revisam mais. Foi possível verificar que os alunos em questão produzem e operam mais atividades de revisão no nível gráfico e ortográfico, e que eles, ao executarem essa atividade recursiva, estão na posição de ditantes. Quanto maior o número de produções em díades, mais atividades de revisão, e, por conseguinte, mais reflexões sobre a língua. Os resultados permitiram que a autora apontasse a revisão em ato imediata como o tipo de revisão mais recorrente no processo de escrita colaborativa da díade estudada.

Levando em conta o potencial do tema, e por ter, pessoalmente, um grande apreço pelo estudo das relações de sentido, nasce esta pesquisa que, como dito, objetiva explorar a relação entre rasuras e sentido em textos produzidos no contexto escolar.

Desde a introdução do tema às pesquisas acadêmicas, muitos estudos já foram realizados e cada vez mais fica provada a importância de se observar o processo criativo como um todo, desde sua proposta, passando por escrituras e reescrituras até chegar a um “texto final”. Como é sabido, a produção textual no contexto escolar é delimitada por diversos parâmetros, sejam eles de tipologia, adequação à norma culta, tempo, ou condições de produção.

Pensando nisso, faz-se sempre necessário perceber nas rasuras, sejam elas orais ou escritas, um objeto de análise capaz de nos permitir captar intenções de criação diferentes daquelas percebidas no texto final e, com isso, perceber o processo criativo de uma forma muito mais abrangente, e assim entender os conflitos pelos quais passa o escrevente na hora de transformar o seu texto em algo que se adeque às condições exigidas. Para pautar nossa discussão, usaremos como base os estudos de Abaurre (1994), Antunes (2005), Calil e Felipeto (2008), Calil (2004, 2008), Felipeto (2008), Koch (1989, 1997, 2013), Marcuschi (1995) e outros.

Para execução dessa pesquisa, delimitamos como nosso objetivo geral “compreender o processo de produção de sentido na criação textual por meio do estudo das rasuras escritas”. Esse objetivo desdobra-se em mais três: a) analisar produções de textos dissertativos de alunos do 3º ano do ensino médio a fim de encontrar a ocorrência das rasuras nos processos de escrita e reescrita; b) investigar a ocorrência das operações de supressão, substituição, adição e deslocamento nas rasuras e suas relações com a modificação do sentido do texto; e, c) compreender, por meio das análises, a relevância do estudo das rasuras em sala de aula como forma de melhorar a compreensão da produção de sentido em manuscritos escolares.

No primeiro capítulo, “Texto e Ensino”, trouxemos à discussão as peculiaridades do texto escrito no contexto escolar e suas condições de produção. Também nesse capítulo, apresentamos alguns apontamentos a respeito do texto dissertativo e sua produção no ensino médio. Pautamo-nos em autores como: Antunes (2003), Bunzen (2006), Bronckart (1999), Marcuschi (2008), Mendonça (2001), Zayas e Esteves (2004), e outros.

No segundo capítulo, “A genética textual e as rasuras”, apresentamos a fundamentação teórica da Crítica Genética e da Genética Textual. Também discutiremos sobre os tipos de rasuras e as operações linguísticas que podem ser realizadas a partir delas, além de apresentar a relevância do estudo das rasuras nos manuscritos escolares para o campo da educação. As contribuições de Grésillon (2007), Biasi (2010), Calil (2008), Fabre (1986), Trevisol e Almeida (2019) e Willemart (1999) nos ajudaram nessa construção.

O terceiro capítulo, “Percurso metodológico”, apresenta-nos de forma sucinta: os dados e o contexto no qual eles foram produzidos; a nossa abordagem metodológica (Bardin, 1979; Bravo, 1991; Triviños, 1987); e os procedimentos que adotamos para fazer a análise desses dados. Para este estudo, coletamos 73 textos em três turmas de 3º ano do ensino médio em uma escola estadual de Recife-PE, produzidos por um total de 40 alunos. Desse conjunto de textos, extraímos uma amostra significativa para compor o *corpus* de análise.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos a análise dos textos dos estudantes, objetivando mapear o percurso de produção/modificação de sentidos durante o processo de escritura do texto dissertativo; a fim de encontrar, por meio do estudo das rasuras, os indícios de modificação de sentido a partir das operações linguísticas definidas por Fabre (1986), e as possíveis motivações para o rasuramento, levando em consideração os caminhos para a construção dos sentidos do texto preconizados, principalmente, por Koch (2013).

Apesar de haver diversos estudos anteriores que circundam o campo das rasuras, pensá-las como meio para analisar a produção de sentido torna-se relevante, porque, a partir disso, pode ser possível a investigação de modos de intervenção capazes de trazer à tona maneiras de usá-las para interpretar as escolhas dos escreventes por esta ou aquela modificação em busca do melhoramento do sentido de seu texto.

Assim, o estudo desses elementos pode ser capaz de ajudá-los a enxergarem as rasuras decorrentes de seu processo de escrita como parte fundamental do processo de criação. Além disso, interessa-nos, também, que as rasuras sejam inseridas na sala de aula, permitindo aos alunos conhecê-las e delas dispor em suas atividades de produção textual.

A escolha do último ano do ensino médio como “campo” para essa pesquisa ocorreu devido à presunção de que esses sujeitos já são capazes de fazer modificações de forma mais crítica em suas produções textuais, tendo em vista que queremos aqui fazer um recorte na análise dessas rasuras concebendo-as como meio de produzir ou melhorar o sentido do texto. O Exame Nacional do Ensino Médio também contribuiu para essa escolha, já que o tipo textual exigido nesse exame é o dissertativo-argumentativo.

Quando iniciei meu percurso com esse trabalho, ainda antes de ingressar no Mestrado em Educação, algumas perguntas ecoavam: mas afinal, qual a relevância de meu trabalho para o campo da educação para além da relevância dele para o estudo dos textos e da linguagem? Como estudar rasuras pode impactar na transformação da educação?

Ao tentar responder a essas questões, lembrei-me das discussões feitas por Trevisol e Almeida (2019) no texto “A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial”. Resumindo aqui, de forma bastante geral, o texto procura descrever como a racionalidade neoliberal foi incorporada à educação e à organização escolar e dialoga com outros autores para demonstrar como a cultura empresarial se faz presente no espaço escolar. Aí estava a resposta: nosso intuito, ao trabalhar com os processos de criação textual na escola, é justamente romper com as barreiras do tecnicismo e de uma educação não-crítica voltada à reprodução de contextos escolares ultrapassados e que

se baseiam na competitividade reforçada pelas avaliações em escala, pelos sistemas de notas e reprovações e pelo cerceamento da criatividade e liberdade dos alunos, desconsiderando seus contextos sociais e pessoais.

Quando damos aos nossos alunos a oportunidade de pensar criticamente sobre seus processos de construção textual, damos-lhes, também, a oportunidade de olhar para a sua própria educação como um lugar de transformação de suas próprias realidades, porque abrimos um leque de possibilidades comunicativas entre o fazer escolar e a realidade objetiva dos alunos.

Nesse sentido, Trevisol e Almeida defendem que o espaço escolar deve ser, por excelência, “de domínio público e de interesse comum para discussão, reflexão e análise do contexto mundial em articulação com interesses populares”, formando, assim, indivíduos “para a compreensão da totalidade e das contradições produzidas pelo modelo de desenvolvimento neoliberal”. (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 214-216).

Assim, dar aos alunos a oportunidade de pensar criticamente sobre o seu processo de construção de discursos (a partir da produção textual) é permitir que eles sejam protagonistas de sua relação com o mundo e não apenas reprodutores de discursos já preconizados. Nesse interim, compactuamos, mais uma vez, com os autores quando afirmam que para criar um discurso antagônico aos modelos flexíveis de educação, a escola precisa comprometer-se com:

a) uma educação crítica e emancipatória; b) o favorecimento de experiências formativas alternativas à lógica utilitarista do mercado; c) a consolidação de programas e currículos baseados em uma educação para a cidadania; d) o fortalecimento de laços de coesão social que estão para além dos princípios de concorrência e competitividade; e) a consolidação da democracia entendida como um valor moral. (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 2019).

Acreditamos, finalmente, que o estudo da produção textual na escola, auxilia-nos a criar experiências formativas que sejam capazes de dar oportunidade aos alunos de romper com as barreiras criadas pela colocação de intenções de mercado e competição dentro da escola. Assim, como nos diz Paulo Freire, “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 1997, p. 42).

Voltando-nos ainda mais para nosso objeto de estudo, tomemos como exemplo a produção textual exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A gênese do objetivo dessa produção era justamente captar dos alunos seu senso crítico diante de assuntos de relevância e interesse nacionais. No entanto, a lógica empresarial e mercadológica conseguiu

sufocar essa intenção inicial e transformou a prova dissertativa do ENEM em mera reprodução formal de técnicas de escrita que em nada favorece os debates sociais.

Assim, faz sentido para nós sair na contramão dessa mentalidade, pois quando dispomos de mecanismos que permitam ao aluno olhar criticamente para os seus textos e ver neles possibilidades de abrir espaços para ter voz na sociedade, começamos a quebrar esses padrões.

## 1. TEXTO E ENSINO

### 1.1. Os manuscritos escolares e a produção de texto no ensino médio

Inicialmente, é fundamental observar o contexto no qual nossa pesquisa está inserida: os manuscritos escolares. Para Calil (2008, p. 25), a expressão “manuscrito escolar é proposta para que se marque uma diferença com as outras condições de produção como aquelas ligadas ao ‘texto literário’ e o que ele guarda de seu valor estético”. Ainda segundo o autor, manuscrito escolar é

tudo aquilo que, relacionado ou não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor*<sup>1</sup> produz a partir de sua condição de aluno. Em uma palavra é o produto de um processo escritural que tem a instituição “escola” como “pano de fundo”, como referência, enquanto cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (CALIL, 2008, p. 25).

Fazemos essa primeira delimitação para que tomemos ciência das peculiaridades dos textos que serão analisados. Ao iniciar a pesquisa bibliográfica que antecedeu nosso estudo, foi possível notar que muitos estudos em aquisição e aprendizagem da língua escrita, que analisam a rasura, priorizam a escola como lugar adequado à coleta de dados. Para citar apenas alguns desses estudos, podemos destacar os trabalhos de Fabre (1986, 1990, 2001), Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997), Calil e Felipeto (2000), Calil (2004, 2008), Felipeto (2008), entre muitos outros.

Existem diversas concepções a respeito do que é texto e do que lhe constitui. Concordamos com o pensamento de Koch (2013), porque, dentre tantas acepções possíveis e teoricamente disponíveis, adequa-se ao que aqui entendemos como texto. Segundo a autora, “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2013, p.26). Koch (2013, p. 26) ainda complementa essa definição dizendo que essa atividade verbal, ou comunicativa, “compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Tendo como base essa definição, podemos inserir

---

<sup>1</sup> Este é um conceito desenvolvido por Philippe Willemart (1993), para ele, o *scriptor* é o escritor no seu gesto escritural. Passos, falando sobre esse conceito, afirma que o *scriptor* é quem faz as rasuras, quem rabisca, desenha. (PASSOS, 2011)

tanto a busca pela produção de sentido, quanto as rasuras, como partes integrantes desses processos, operações e estratégias.

Recorrendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), podemos observar o que o documento diz sobre o processo de produção de textos no ambiente escolar:

Um escritor competente é aquele que sabe reconhecer diferentes tipos de texto e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento [...]. **Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja; é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.** É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Ainda que indiretamente, os PCNs deixam claro a importância das rasuras (sendo aqui entendidas como operações modificativas) no processo de criação de um texto, tendo em vista que elas são um traço operatório que elimina uma parte do texto para substituí-la ou não por outra (BIASI, 2010). É possível perceber, dessa forma, que a produção textual, assim como sua análise, não deve ater-se ao produto final, mas, sim, a todo processo de construção que, consequentemente, é gerador de sentido para o texto.

Se traçarmos um percurso histórico acerca da evolução do ensino de Língua Portuguesa e produção textual na escola, veremos que, há algumas décadas, a produção escrita não era vista como atividade essencial na prática escolar. Sendo assim, as atividades ligadas à produção de textos não tinham muito espaço para serem praticadas. Conforme nos esclarece Bunzen (2006, p. 141), do final do século XVIII até meados do século XX, podemos notar que o enfoque era dado ao ensino de regras gramaticais. As aulas de Língua Portuguesa eram vistas “como uma prática de decodificação e memorização de textos literários”. Somente na década de 70, influenciada pela Lei 5692/71, a escrita ganha espaço nas aulas de português. No entanto, apesar de receber mais espaço, as atividades de produção escrita eram descontextualizadas e sem objetivos específicos, ou seja, o aluno escrevia sobre um tema ditado pelo professor e que, muitas vezes, não fazia parte de sua realidade, sem que houvesse ali um objetivo real de aprendizado. Nesse enfoque, construir um texto consistia em “submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

Apenas em 1977, com o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro, a prática de produção textual é impulsionada na escola, e ganha um espaço realmente importante,

especialmente no ensino médio. O citado decreto determinou que todas as instituições que realizavam vestibulares fossem obrigadas a efetuar uma prova de redação na disciplina de Língua Portuguesa. Com base nisso, ou as escolas preparavam os alunos para o mercado de trabalho por meio de cursos técnicos ou preparava o aluno para passar no vestibular, e nesse caso era necessário dar ênfase ao ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das universidades e outras instituições de ensino superior.

Assim, por influência dessas condições, a produção escrita na escola tornou-se um exercício quase mecânico, servindo, em muitos casos, e não raro exclusivamente, como meio de avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão.

No entanto, em nossa visão, essa perspectiva está ultrapassada e carece de atualizações. É, também, por isso que acreditamos nesse olhar crítico por parte dos estudantes para sua criação textual como forma de superar essa visão. Acreditamos em uma concepção de ensino de produção de texto na escola que coloca os gêneros textuais em lugar de destaque, como é preconizado pelos próprios PCNs, aliados a diferentes estratégias de leitura e produção textual, que possam ser capazes de aprimorar a competência dos alunos de se expressarem de forma escrita e de forma oral. No entender de Bronckart (1999, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

Dessa forma, é dever do professor permitir que o aluno tenha acesso aos mais diversos gêneros textuais, à sua estrutura e à sua funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecer e compreender os gêneros textuais, mas também de construir, de forma adequada, seus próprios textos dos mais variados gêneros, de acordo com suas necessidades específicas de comunicação nas diversas situações sociais nas quais esteja inserido.

Concordamos com Geraldi (2006), quando diz que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho em sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal. Como podemos destacar, também, no pensamento de Paulo Freire:

O problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (FREIRE, 2009, p. 19).

Nesse sentido, desenvolver habilidades de leitura e escrita é a base da formação humana. É através do desenvolvimento da linguagem que a criança (ou o jovem, ou o adulto) tem acesso aos outros campos do conhecimento e pode, assim, construir sua formação.

A produção textual é indispensável ao ensino de língua materna. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como objeto central o texto:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1998)

Assim, entender os mecanismos de funcionamento do texto, entender o que é texto e como produzi-lo de forma eficiente torna-se tarefa principal para estudantes e professores. É aqui que entra o papel fundamental do professor e da professora no sucesso das aulas de produção textual. São eles os responsáveis por guiar o estudante e lhe oferecer subsídios para a produção de seus textos. É também deles a tarefa de apresentar aos alunos os diferentes gêneros textuais, destacando a importância de cada gênero na vida cotidiana do estudante e é ainda de sua alçada ler cuidadosamente os textos produzidos e dar aos alunos a possibilidade de reescrevê-los. Mendonça (2001) destaca alguns caminhos que podem ser seguidos pelo professor para tornar as aulas de produção textual mais efetivas:

- a. Escrita de textos para leitores efetivos: cartas a serem enviadas efetivamente para outras pessoas, dentro e fora da escola; livros, contos, poemas, artigos a serem lidos por outros; textos a serem usados na confecção de um jornal, tais como relato policial, relato de eventos sociais, entrevista, reportagem, editorial, crônica, piada, tira humorística, charge [...]. Em suma, recuperar a atividade de escrita como interlocução, diálogo primeiramente imaginário e depois real, com a presença efetiva de leitores.
- b. Leitura efetiva do professor, este agindo não só como corretor, mas como leitor real – que gosta ou não do texto, que se emociona com ele, que quer saber do que se trata etc.
- c. Abertura na concepção do gênero, aceitando no texto do aluno aquilo que se tem aparecido no que é veiculado pela sociedade letrada, quanto o que seja possível no texto, considerando-se o objetivo do aluno, seu universo cultural, a situação de produção e recepção do texto etc.
- d. Apresentação de vários textos de apoio (orais e escritos), ampliando as possibilidades do dizer do aluno, para que ele possa, cada vez melhor, lançar seu “fio do sol” em meio a tantos outros na tecitura da manhã (MENDONÇA 2001, p. 259)

Podemos retirar das palavras de Mendonça (2001) orientações para as aulas de produção textual. Muitas vezes, os estudantes são levados a produzir textos “mortos”, ou seja, textos que mal serão lidos e jamais serão destinados a um leitor que tire dali uma situação efetiva de comunicação. O que a autora defende é que nossos estudantes sejam colocados em situações reais, produzam para leitores reais e assim aprendam dentro de sua própria vivência os efeitos que sua produção textual pode produzir.

Ainda segundo Mendonça (2001), o professor deve se colocar na posição desse leitor real, deve assumir-se como receptor da mensagem que está no texto e não apenas lê-lo com intuito de avaliar o estudante e atribuir-lhe uma nota; além disso, o professor precisa “olhar com os olhos do estudante”, enxergar o texto de acordo com o lugar onde ele foi produzido, as vivências daquele estudante, seu universo cultural, etc. Geraldi (2012, p.89-90) afirma que “a artificialidade [na produção de textos na escola] pode ser comprovada da seguinte forma: na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. Estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita”.

Outro fator importante seria dar aos estudantes maiores possibilidades de conhecer o tema sobre o qual deverá escrever, isto é, proporcionar-lhes o contato com diferentes textos, a fim de que os estudantes tenham um conteúdo maior para abordar em suas produções e possam, assim, torná-las mais ricas. Como nos dizem Zayas e Esteves (2004, p. 103): “a capacidade de planejar os conteúdos de um texto relaciona-se com a capacidade de selecionar as informações relevantes de outros textos”.

Assim, faz muito sentido que as produções textuais na escola partam de discussões feitas em sala de aula e sobre assuntos de interesse e relevância para os alunos, para que suas produções possam servir como modo de expressar seus anseios e opiniões, suas fantasias e devaneios, e abrir seus horizontes interpretativos e de conhecimentos; e não os podar para caberem em moldes pré-estabelecidos.

A produção textual precisa ser encarada de maneira diferente por estudantes e professores. A pressa em escrever, o pouco interesse e a falta de estudo são alguns dos ingredientes responsáveis pelo insucesso das produções textuais de nossos estudantes. Saber driblar esses problemas e dar a eles a oportunidade de melhorar suas produções é tarefa de professores em ações dentro da própria sala de aula, que se torna o principal local de produção desse público.

O professor deve ainda dar condições aos estudantes de escrever e reescrever seus textos quantas vezes forem necessárias, porque ainda que isso pareça-lhe custoso, é justamente por meio dessas oportunidades que os estudantes serão capazes de enxergar o processo que existe

por trás do produto texto. Compactuamos com Pilati (2017) quando afirma que atividades de revisão e reescrita demandam muito tempo de aula, bem como bastante atenção e dedicação do professor, especialmente se as turmas forem numerosas, mas que essa estratégia é extremamente necessária e os ganhos na aprendizagem dos alunos são enormes, uma vez que eles passam a reconhecer e a fazer uso da riqueza e da flexibilidade da língua.

O texto não pode ser visto como algo estático, acabado. Não deve ser visto como um produto final cabível de análise e avaliação, mas sim como processo de aprendizagem para ambos os lados. Precisa ser encarado como um caminho a ser percorrido passando por diversas etapas; e o professor é o “guia” desse caminho. É dele que devem partir as iniciativas de transformação dessas aulas, a fim de que se tornem mais produtivas e mais carregadas de sentido. É aqui, também, que há espaço para as rasuras no ambiente escolar: ao conhecer esses mecanismos e o que se pode extrair deles, os professores podem oferecer ainda mais subsídios para que os estudantes possam pensar crítica e ativamente sobre seu processo escritural.

## **1.2. O texto dissertativo na escola**

Como visto no tópico anterior, a produção textual custou a estar atrelada ao estudo da Língua Portuguesa. Assim, essa visão de divisão ainda teima em se estabelecer em nossas aulas. Ou seja, ainda hoje vemos a produção textual sendo encarada de forma mecânica e avaliativa, sem dar aos alunos as necessárias condições de desenvolver suas produções textuais de maneira autônoma. Quando falamos em produção de textos dissertativos, essa visão fica ainda mais evidente, pois é muito comum que esse estudo esteja, ainda, completamente voltado às exigências de vestibulares, e seja ensinado de forma engessada.

As aulas de Língua Portuguesa, local onde se estabelece o ensino e produção de textos dissertativos na escola, não devem ser palco para a disseminação de normas e regras dissociadas da realidade dos estudantes, mas devem cumprir seu papel social. Nas palavras Selbach (2010):

A linguagem como atividade cognitiva e discursiva e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são instrumentos indispensáveis de participação social integral. Através da linguagem, homens e mulheres, adultos e crianças se comunicam, têm acesso a informações, expressam e defendem opiniões, elaboram argumentos, partilham ou constroem visões e interpretações do mundo, produzem cultura. Por essas razões, ensinar Língua Portuguesa é bem mais que cumprir ação profissional, mas também o assumir de um comprometimento com a democratização social e cultural (SELBACH, 2010, p. 35).

Quando as aulas de Língua Portuguesa se afastam de seu objetivo principal de democratização do conhecimento e do poder social atrelado a isso, o ensino da produção textual também passa a ser visto de forma tradicionalista, o que muitas vezes se transforma em um grande desafio para desenvolver a habilidade de produção, por ser um ensino que se atenta somente para questões gramaticais e lexicais do texto. Faz-se necessário, então, procurar desenvolver outras possibilidades didáticas que permitam que os alunos vivenciem a experiência de saber planejar, depois escrever e, em seguida, revisar e reformular seu texto. Como aponta Antunes:

O professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos da vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível. Aprendendo, inclusive, a lidar com o provisório, com o incompleto, com a tentativa de encontrar uma forma melhor. O professor, eventualmente, poderia pedir aos alunos que apresentassem, por escrito, o plano de seus textos. (ANTUNES, 2003, p. 116).

Assim, reafirmamos a necessidade de criar em nossos professores e alunos uma cultura de produção textual que vise o contato com cada pequeno processo de construção, que não se limite a olhar para o que foi escrito e julgá-lo, mas que seja capaz de perceber que até mesmo um aparente “erro” ou incompletude contribui para o processo constitutivo do texto. Como nos afirma Antunes (2003):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54).

A prática da escrita na escola deve permitir a potencialização do desenvolvimento cognitivo do aluno, pois a partir da relação entre pensamento e linguagem, características do uso do código escrito, os alunos devem ter a oportunidade de conhecer os usos da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita de qualquer gênero ou tipologia textual. Dessa forma, Berenguel (2012, p. 120) ressalta que “em nossa sociedade, a escola é o lugar privilegiado de ensino dos usos da linguagem. Lugar onde a aquisição e a prática da escrita devem acontecer

visando a capacitação do estudante para os muitos usos da comunicação exigidos socialmente”. Por esse motivo, trabalhar com a escrita em sala de aula é, segundo Passarelli (2012, p. 116), “levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade”.

Nas aulas de produção textual do ensino médio, o texto dissertativo é o principal tipo ensinado e produzido. Esse tipo textual permite que os alunos levantem hipóteses e defendam opiniões sobre temas de relevância social, o que culminaria na construção de textos capazes de fazer refletir sobre a sociedade, seus problemas e seu funcionamento. Entretanto, as dificuldades na produção desta tipologia dão-se por vários motivos, que vão desde a didática aplicada pelo professor em sala de aula até a falta do hábito da leitura por parte dos alunos. Sobre isso, Vanda Elias (2014), explicita que:

O estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele produz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita [...] Diante dessa realidade, considero que o professor de Língua Portuguesa, para preparar suas aulas de redação, deve compreendê-la como um processo de retextualização para, então, buscar estratégias que possibilitem ao estudante escrever, ler, reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem. (ELIAS, 2014, p.135).

Dessa forma, esse ensino não deveria jamais ser disciplinado por normas e regras que enfraqueçam seu objetivo. E é justamente por esse motivo que buscamos defender a importância do estudo desse tipo textual. E o fazemos por meio das rasuras, porque acreditamos que esse estudo seja capaz de transmutar a maneira como essa produção é encarada, fazendo com que a artificialidade das condições de produção desse tipo de texto, que não permite que os alunos explorem os usos sociais dos gêneros, deixe de ser comum.

### **1.3. A produção de texto no ENEM**

Em 1998 o governo federal do Brasil criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da educação básica. De 1998 a 2009, o ENEM foi usado exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do ensino médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior.

De acordo com o INEP, a partir de 2009 o ENEM passou a ser utilizado não apenas como um processo de avaliação do ensino médio, mas também como forma de acesso ao ensino superior. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a operar em larga escala sendo

responsável pela alocação dos candidatos às vagas em universidades de todos os estados brasileiros. A partir dessa utilização do ENEM como porta de entrada para o ensino superior, muito começou a ser questionado sobre como as provas eram feitas e como os conhecimentos e habilidades eram cobrados dos estudantes.

Em relação à prova de redação, o que muito se discute é a utilização única do texto dissertativo. Como podemos observar de um trecho extraído da cartilha do participante de 2022, a proposta de redação do ENEM aponta em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa, como se percebe a seguir:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender um ponto de vista – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos. (INEP, 2022, p. 6)

As recomendações da cartilha confirmam que o texto produzido pelos estudantes no ENEM faz parte de um modelo engessado e que não deixa muito espaço para a autonomia dos estudantes. Por outro lado, os PCNs de Língua Portuguesa falam da diversidade de textos e gêneros, orais e escritos, e defendem uma perspectiva linguístico-pedagógica que considere interações reais de comunicação:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de

produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (BRASIL, 1998, p. 11).

A partir da comparação desses dois trechos já podemos perceber que há uma incompatibilidade de pensamentos e concepções entre o que preconizam os PCNs e o que é cobrado aos alunos pelo ENEM. Notamos que o ENEM não leva em conta questões discursivas para a produção textual, distanciando-se de discussões atuais de língua e linguagem.

Quando o exame pede que o estudante “redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema”, apaga, em sua formulação, interlocutores localizados em situações concretas de enunciação. Como diria Bakhtin, em “Para uma filosofia do ato responsável” (2010), a proposta trabalha como se não existissem, nem o eu que fala, nem o eu que escuta. O estudante, por indicação da proposta, reduz o seu enunciador ao professor, ou à banca de correção da prova, e se reduz, também, a um mero estudante em situação de exame vestibular. Deixando, assim, o texto produzido no Enem de ter qualquer função social prática.

Como nos afirma Bakhtin:

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2003, p.133-134).

Assim sendo, percebemos que a proposta do ENEM tem valorizado em demasia a estrutura do texto dissertativo, esquecendo-se de seus aspectos enunciativos e sociais. É notável, portanto, que o exame não concebe o texto como evento real de interação entre os sujeitos e seus interlocutores, mas o trata enquanto uma unidade linguística formal. Segundo Marcuschi (2008), tratar a língua sob a perspectiva da linguística textual é dar atenção a algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de sequências linguísticas, o que não vem ocorrendo com as produções textuais exigidas no ENEM, e, por consequência, tem se estendido para as salas de aula, especialmente nas aulas de redação do ensino médio.

#### 1.4.O sentido nas produções textuais

Para construir sentido em um texto é necessário lembrar, primeiramente, que ele não é apenas uma junção de palavras, ou um amontoado de frases. A menos que você esteja escrevendo um poema dadaísta, todas as palavras do texto foram cuidadosamente selecionadas e distribuídas, de forma a organizarem o pensamento humano, produzindo sentido ao longo do dizer.

Portanto, o que faz um texto é o sentido que podemos extrair dele. Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que um texto é um fenômeno que depende das relações que serão feitas pelos indivíduos em um determinado contexto. Para o autor, ele nasce dessa interação e não de algo previamente estabelecido, e “será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI 2008, p. 89).

Se buscarmos entender o que faz um texto ter sentido, veremos que diversos fatores, tanto textuais quanto extratextuais são necessários: o conhecimento do leitor (linguístico, enciclopédico, comunicacional), as inferências que o leitor faz a partir da leitura do texto, a coesão, a coerência etc.

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento que o leitor possui das regras e normas da língua na qual o texto está escrito. Para entender um texto em uma determinada língua, a primeira necessidade que o leitor possui é a de conhecer o léxico e a gramática dessa língua. Esse conhecimento permite ao leitor perceber as estratégias usadas pelo autor do texto para construção dele. No entanto, com esse conhecimento, apenas, o leitor ainda não é capaz de depreender do texto um sentido completo.

Já conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo está ligado às informações que o leitor já possui antes de ler o texto, faz parte de suas convicções a respeito de fatos ou de experiências adquiridas no convívio social. Esse conhecimento permite ao leitor fazer inferências, ligar um determinado texto a outro ou ainda levantar hipóteses a partir de determinada leitura. Essa perspectiva aponta para a assertiva de Kleiman (1995, p. 10) sobre o processamento da leitura: “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

Podemos citar, também, o conhecimento comunicacional que nos permite entender os limites da comunicação. As máximas conversacionais de Paul Grice (1975), por exemplo, estão associadas a esse conhecimento. Essas máximas dizem respeito à quantidade de informação presente no texto, (que não pode ser maior nem menor do que a necessidade de informação que

o leitor/interlocutor possui), a veracidade e a relevância das informações, entre outros aspectos. Esse conhecimento também está ligado ao uso de determinada variedade da língua para se adequar ao momento comunicativo. Apesar de estarem mais enfaticamente relacionadas ao texto oral, as máximas de Grice também podem nos dar base para entender esses limites comunicacionais.

Além dos conhecimentos supracitados, outros fatores possuem grande responsabilidade na construção de sentidos de um texto, queremos, também, dar ênfase a dois desses fatores: a coesão e a coerência.

A coerência diz respeito à continuidade de sentido que um texto possui. Para ser coerente um texto precisa permitir ao leitor que ele construa relações de sentido entre as partes que o compõem. Ser coerente não é uma característica do texto, mas sim uma condição para que ele exista. A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (KOCH, 1997).

Já a coesão é a ligação das partes que formam o texto pela utilização de elementos que permitem a recuperação de partes dele que já foram ditas ou fazem uma ligação entre partes diferentes de um todo. O estudo da coesão permite que, ao escrever um texto, saibamos utilizar corretamente todos os recursos possíveis para tornar nosso texto mais claro e menos passível de interpretações errôneas.

Diferentemente da coerência, a coesão não é uma condição para que exista um texto. A coesão é uma característica do texto. Koch (2007) vê a coesão como “um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

A construção de sentido de um texto se dá a partir dele, no desenvolvimento da interação verbal. Por isso, Koch (2007) ressalta que as estratégias de organização textual, conforme mencionado anteriormente, são importantes para formar um sentido que será apreendido pelo leitor do texto, sendo adequado ao contexto em que ocorre. Na produção escrita de um texto, as frases ou as palavras não podem funcionar isoladamente, elas precisam se relacionar para formar o sentido e a compreensão do texto.

Concordando com esse entendimento de Koch (2007), podemos afirmar que o sentido não está propriamente no texto, mas é o resultado da relação entre autor e leitor durante o processo de leitura e sua consequente compreensão. No entanto, ainda que o sentido seja

produzido no momento da leitura e a partir da interação ente os sujeitos da comunicação, não podemos dizer que qualquer interpretação é possível para qualquer tipo de texto, pois o próprio autor deixa pistas que devem ser seguidas para se chegar aos sentidos possíveis pensados por ele e abarcados pelo texto.

Assim, ao escrever um texto, ao assumir-se como autor de um texto, nossos alunos precisam ter o que dizer, saber como dizer, e com que finalidade dizer. E é por isso que estar de posse dessas estratégias de construção dos sentidos é tão importante. Concordamos com Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”.

Para que haja “texto”, há de haver sentido. Se o indivíduo, ao colocar em xeque suas experiências e confrontá-las com o texto do qual busca extrair sentido, não consegue assimilar o que ali está escrito e entender as informações que estão nele contidas, não se pode dizer que há texto. Não são apenas os elementos textuais em si que constituem o texto, mas o sentido que pode ser retirado dele, levando-se em consideração as práticas e experiências do leitor.

Nessa perspectiva, podemos pensar sobre as contribuições de Bakhtin (1992) acerca da Estética da Recepção. Segundo Bakhtin (1992), compreendemos os enunciados alheios quando “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (p. 95).

Na visão bakhtiniana:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. (id. *ibid.*, p. 123)

Assim, compreender a enunciação de outra pessoa significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu modo de ver adequado ao contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma espécie de réplica ou resposta automática, ou seja, nosso modo de receber determinada mensagem, também influencia na recepção e interpretação do sentido do que foi dito.

Nesse capítulo trouxemos um pouco da realidade de nossas escolas no que tange ao texto e ao ensino de produção textual. Ao fazer essas reflexões, conseguimos perceber que muito há, ainda, que ser mudado e melhorado para que alcancemos nosso objetivo de formar estudantes capazes de escrever textos variados e bem escritos. Falamos também, brevemente, sobre os fatores capazes de auxiliar na construção de sentidos no texto, o que nos ajudará mais adiante nas análises das produções textuais foco desse trabalho. No próximo capítulo, traremos à discussão um pouco da evolução dos estudos da Crítica Genética e do estudo das rasuras e situaremos nosso trabalho dentro dessas perspectivas.

## **2. A CRÍTICA GENÉTICA E A RASURA**

### **2.1. Genética textual e Crítica genética: concepções e aplicações**

Os estudos de Crítica Genética (CG) surgiram na França, em 1968, com Louis Hay e Almuth Grésillon, que faziam uma análise da obra do poeta alemão Heinrich Heine. No Brasil, eles só surgiram mais tarde, em 1985, com o 1º Colóquio de Crítica Textual: O manuscrito moderno, de Philippe Willemart. Inicialmente, a Crítica Genética se propunha a acompanhar o processo teórico-crítico da criação literária, porém, esses estudos demonstraram que existem diversas possibilidades de exploração do processo criativo de um autor ou obra, o que levou a Crítica Genética a ampliar seu olhar. Nas palavras de Santos e Regina, “[n]essa perspectiva de ampliação, a crítica genética passa então a dialogar com outras áreas de estudo como: crítica biográfica, histórico-cultural e literária, epistolografia, tradução, teatro, sociocrítica, a filologia, a psicanálise, a semiótica, entre outras” (SANTOS; REGINA, 2015, p. 9).

O objetivo da Crítica Genética é observar a obra de um autor desde os manuscritos (versões iniciais), até sua versão definitiva, que geralmente culmina com a publicação. O trabalho da Crítica Genética é possível porque se vale de documentos disponibilizados em museus, bibliotecas, e, em alguns casos, fornecidos pelos próprios autores das obras. O trabalho do geneticista é justamente encontrar aquele caminho do qual falávamos já na introdução deste estudo. É, portanto, entender como foi trilhada a construção de um projeto textual e como se chegou a uma versão final apresentada para ser lida por alguém. No entanto, o que interessa à Crítica Textual, não é, de modo algum, essa “versão final”, mas o processo de criação e toda riqueza que é guardada nele.

Nesse sentido, por que se torna interessante aos estudantes de ensino médio, por exemplo, ter contato com os estudos da Crítica Genética? Willermart nos indica que olhar para o seu próprio ato escritural e para o de outros, permite aos estudantes perceberem como é complexo, dinâmico e trabalhoso o ato de criar e que ele exige amadurecimento. Ter acesso a todas essas reflexões permite que os estudantes possam aprimorar os seus próprios projetos de escrita. (WILLEMART, 2005)

A Crítica Genética coloca-se em posição de abertura ao novo, às novas maneiras de encarar o texto e sua produção, deixando de lado uma visão engessada, "opondo-se à fixidez e ao fechamento textual" (Grésillon, 2007, p.19). O autor ainda destaca qual o objeto, o método e a intenção da Crítica Textual:

Seu objeto: os manuscritos literários, na medida em que portam o traço de uma dinâmica, a do texto em criação. Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais Sua intenção: a literatura como um fazer como atividade, como movimento (GRESILLON, 2007, p. 19).

Para o geneticista, é necessário cultivar uma percepção aguçada, pois ao lidar com o estudo de um manuscrito, ele precisa perceber em uma rasura de acréscimo, de supressão, de substituição, ou de deslocamento uma oportunidade de descobrir o que o escrevente está dizendo a si mesmo no momento da criação. Ele usa sua própria experiência, com todas as suas subjetividades, para entender o percurso trilhado pelo autor para a execução de seu texto. (WILLEMART, 2005).

Biasi (2010) destaca o trabalho do geneticista diante da análise do manuscrito:

Seu princípio é o de dar uma atenção tão grande quanto possível ao trabalho do escritor, aos seus gestos, às suas emoções, às suas incertezas o que ela propõe é redescobrir a obra por meio da sucessão dos esboços e das redações que a fizeram nascer e a levaram até sua forma definitiva. Com que intenção? A de melhor compreendê-la conhecer por dentro a sua composição, as intenções recônditas do escritor, seus procedimentos, sua maneira de criar, os elementos pacientemente construídos que ele acaba eliminando, os que ele conserva e desenvolve, observar seus momentos de bloqueio, seus lapsos, suas voltas para trás, adivinhar seu método e sua prática de trabalho, saber se ele faz planos ou se ele se lança diretamente na redação, reencontrar o rastro preciso dos documentos e dos livros que ele usou, etc. (BIASI. 2010, p. 111).

Dessa forma, o olhar do geneticista traz à luz os movimentos da escrita e a partir deles consegue formular hipóteses sobre como se deu a construção do texto e consegue, também, levantar hipóteses sobre as possíveis significações que foram surgindo nesse percurso. Essas contribuições são fundamentais para um entendimento mais completo das intenções do autor do texto. Essa forma de ver do geneticista nos transporta para o momento criacional do texto e nos faz imergir nele, tendo uma visão mais próxima e íntima dos possíveis estímulos criativos do autor.

## **2.2. Alguns olhares sobre a rasura**

Desde os estudos da Genética do Texto, que, segundo Grésillon (2007), nos permitem ver de forma diferente o nascimento de uma obra escritural, podemos depreender que o texto não é aquilo que é apresentado como “versão final”, mas todo o processo que se inicia na ideia

de produção, passa pelo processo de rascunho, escrita e reescrita até enfim chegar ao que se pretende para aquela situação comunicativa. Como nos diz Willemart,

A rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora o estilo ou elimina uma informação; (...) a rasura, qualquer que seja, para o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo novo ao escritor (1999, p.173).

E é justamente esse mundo novo que nos interessa, essas novas possibilidades que surgem para o escrevente no momento que ele muda o curso de sua produção textual.

A partir da década de 1990, muitos linguistas, nomeadamente os que se detêm a estudar a Aquisição da Linguagem, têm se debruçado sobre o estudo das rasuras, sejam elas orais ou escritas.

A “rasura possui formas e funções diversas, sendo esta [a rasura] em algumas situações perdas e em outros casos ganhos [...] Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos”. (GRÉSILLON, p. 97, 2007). É exatamente naquilo que se anula que nos é permitido enxergar o que poderia ter se tornado texto. A rasura nos permite “confirmar a dimensão temporal própria a todo processo de escritura” (GRÉSILLON, p.98, 2007).

As rasuras são entendidas aqui como parte importante do complexo processo de escrever um texto e são vistas também como reflexo das tensões que são encaradas durante esse processo. Concordamos com Calil e Felipeto quando colocam que:

essa tensão pode ser facilmente reconhecida em qualquer escrita cotidiana, mas também em processos mais intensos e elaborados como aqueles que acompanham a produção literária, científica ou publicitária, para as quais as rasuras – condição para a reformulação – são inerentes e fundamentais (CALIL, FELIPETO, 2008, p. 140).

O que buscamos é perceber dentro dessas rasuras, aqueles pontos que são cruciais para a mudança ou produção de sentido em um determinado ponto do texto, isto é, a partir da análise das rasuras, pretendemos demonstrar, com nosso estudo, que o sentido pode ser produzido ou aprimorado a partir das operações linguísticas feitas durante a tessitura do texto. Essas operações são a supressão, a substituição, o deslocamento e a adição.

A supressão ocorre quando um termo é deixado de lado (riscado, apagado) e não é substituído por outro; a substituição consiste na troca de um elemento por outro, seja ele igual

ou diferente; o deslocamento refere-se a troca de posição de um termo ou trecho dentro do texto e por fim, a adição, diz respeito ao acréscimo de uma palavra, sílaba ou frase.

Segundo Felipeto (2008), nos textos analisados por Fabre<sup>2</sup> (1987), a adição é a operação que responde pela reflexão metalinguística, ou seja, a adição estaria mais relacionada ao tratamento do sentido, tendo em vista que nasce de uma reflexão que busca deixar mais “claro” o que já está posto no papel.

De acordo com Calil, essas operações podem ainda se manifestar de outras maneiras:

Rasura “riscada”: caso em que se anula o que se escreveu, de modo geralmente visível, permitindo ao leitor recuperar o texto rasurado. Esta forma também poderia aparecer como “rasura apagada”, quando o *scriptor* apaga com uma borracha, mas deixa os vestígios que permitem ler o que havia escrito.

Rasura “borrão”: casos em que se anula o que foi escrito, mas que não é permitido ler o que foi rasurado, cobrindo todo o escrito ou parte dele com uma mancha de tinta opaca ou ainda apagando completamente os traços do escrito.

Rasura “branca” ou “imaterial”: somente se tem acesso a ela pela comparação de versões sucessivas de um manuscrito, pois o *scriptor* a produz enquanto copia a versão anterior. (CALIL, 2008, p. 21)

Tendo em vista que nossa pesquisa pretende ater-se às rasuras escritas, também é importante trazer à baila alguns tipos de rasuras que, ainda segundo Calil (2008), ficam no espaço da folha de papel e podem aparecer como:

Rasura “linear”: aquelas apresentadas em uma mesma linearidade, em que um elemento (letra, palavra, frase, parágrafo) pode ser riscado e imediatamente reescrito na continuidade da linha.

Rasura “sobrescrita”: em geral incide sobre uma letra, uma parte da palavra ou sobre palavras curtas, em que se escreve sobre aquilo que já estava grafado.

Rasura “interlinear”: marcas feitas entre o espaço de duas linhas.

Rasura “marginal”: escritos que aparecem à margem do texto, podendo referir-se um comentário sobre o que foi escrito ou propor a entrada de um novo elemento ao texto; geralmente elas são indicadas por setas, chaves, asteriscos, números e são produzidas após a escrita do texto. (Calil, 2008, p. 21-22)

---

<sup>2</sup> Trata-se de um conjunto de textos analisados por Claudine Fabre (1986) e que foram escritos por alunos entre 6 e 10 anos, na França. A partir desse conjunto de textos, Fabre faz uma classificação das operações linguísticas. Felipeto, em *Rasura e Equívoco na sala de sala de aula* (2008), faz uma análise descritiva da pesquisa de Fabre. A classificação feita por Fabre para as operações linguísticas pode ser encontrada entre as páginas 52 e 59 do livro de Felipeto.

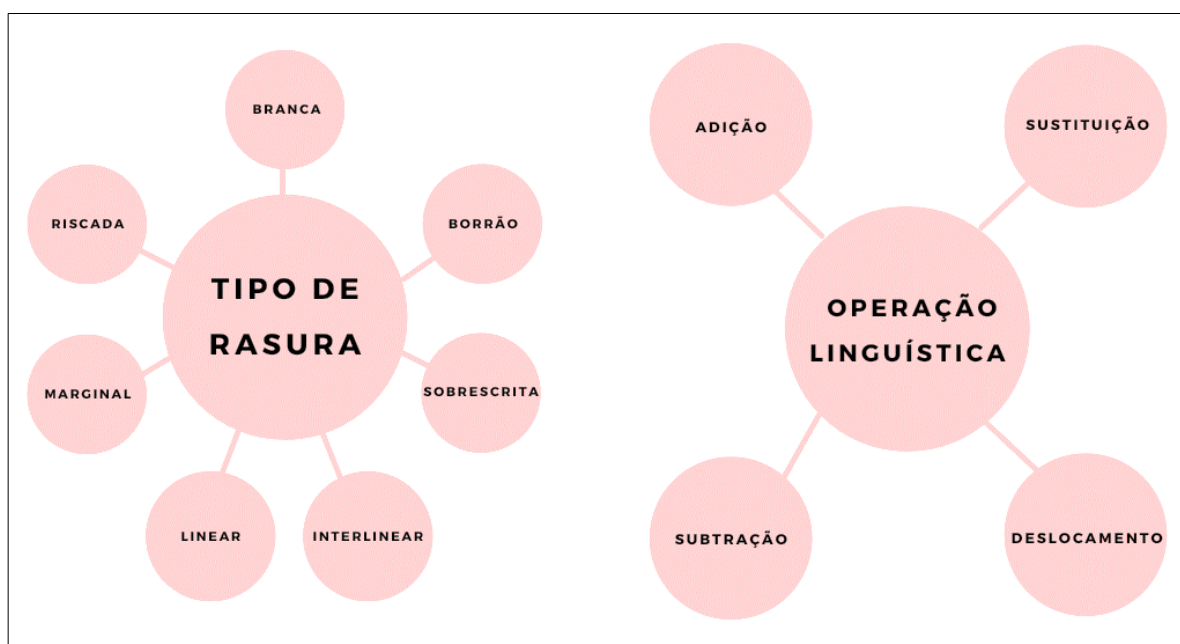
No tópico seguinte, apresentaremos exemplos desses tipos de rasuras com base nos manuscritos coletados nas turmas de 3º ano do ensino médio participantes da pesquisa.

### 2.3. Operações linguísticas e tipos de rasuras

Como já apresentamos, as rasuras são as marcas físicas que testemunham o processo de escritura de um texto. Por meio delas é possível perceber os movimentos de avanço, pausa, indecisão e mudança realizados pelo autor do texto. Dependendo do contexto em que foi escrito e de sua finalidade, um texto pode apresentar os mais variados tipos de rasura, que podem exercer, também, os mais variados tipos de função naquela produção. Ou seja, um mesmo tipo de rasura, a depender do contexto no qual esteja inserido, pode trazer reflexões diferentes a respeito do processo de construção do autor.

Assim, pretendemos aqui apresentar algumas formas sob as quais as rasuras podem ser manifestadas e as prováveis causas que as motivam, além das operações linguísticas realizadas em cada caso, sem, contudo, esgotar as possibilidades de interpretação de cada uma delas. No quadro abaixo, apresentamos os tipos de rasura e os tipos de operação que iremos demonstrar.

Quadro 1 - Tipos de operações e tipos de rasuras



Fonte: A autora, com base em Calil (2008)

Com base neste quadro, apresentamos as rasuras que encontramos nos textos que coletamos para o *corpus* deste estudo.

Figura 1 – Rasura riscada de supressão

|   |                                                                             |
|---|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <del>"Depressão"</del> "falta de Deus", <del>"Depressão"</del> e "presença" |
| 2 | <del>"Depressão"</del> "falta de equilíbrio", há algumas críticas,          |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

A característica principal da rasura riscada é o seu modo de se apresentar. Geralmente nota-se um traço por cima da palavra, que, no entanto, não anula por completo sua visualização, sendo possível, ainda, recuperar o que foi escrito. Neste exemplo, vemos uma rasura riscada fazendo parte de uma operação de supressão, que é aquela operação na qual o escrevente não faz nenhum acréscimo ao seu texto após o termo ter sido rasurado.

Segundo Biasi (2010, p. 72), "A rasura de supressão que corresponde, na ordem das funções gráficas, às diferentes formas do risco é utilizada para eliminar definitivamente um segmento escrito. É uma rasura de substituição cujo segmento substitutivo é nulo". Como podemos observar, o estudante suprimiu por três vezes a palavra "depressão", porém, não colocou nenhuma outra expressão em seu lugar, deixando somente as caracterizações que havia feito acerca da doença.

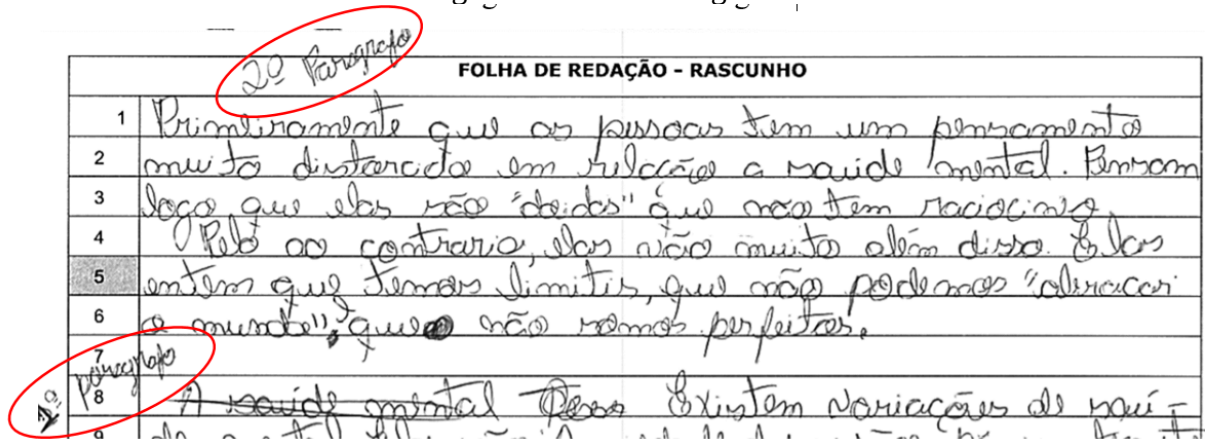
Figura 2 – Rasura riscada de substituição // rasura interlinear // rasura riscada de supressão

|   |                                                                                           |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | <del>pensamentos e palavras ignorantes</del> <sup>proferidas</sup> frequentemente citadas |
| 4 | por pessoas sem entendimento e impática ao próximo que                                    |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Como vimos na figura anterior, a rasura riscada caracteriza-se por um traço gráfico que anula o segmento a ser rasurado. Nesse exemplo, porém, diferentemente do que foi apresentado no exemplo anterior, vemos a operação de substituição, por meio do apagamento da expressão "ignorantes" e sua substituição por "proferidas". Essa mesma rasura é caracterizada, ainda, como interlinear, que é aquela que aparece entre as linhas, podendo estar posicionada acima ou abaixo da palavra rasurada. Esse tipo de rasura marca um movimento de retorno ao que já foi escrito, tendo em vista que o autor já havia seguido escrevendo e volta ao que já estava posto e o rasura, não encontrando mais o espaço imediatamente posterior para fazer a substituição e por isso a colocando no espaço entre as linhas. Ainda nessa figura, encontramos mais uma rasura do tipo riscada de supressão da palavra "citadas", sobre a qual já comentamos no exemplo anterior.

Figura 3 – Rasura marginal



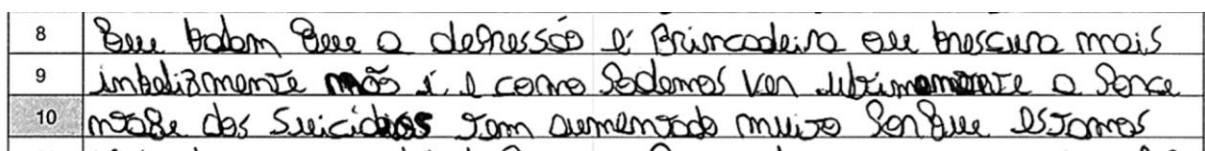
Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

As rasuras marginais referem-se ao tipo de rasura que é executado nas margens do texto, fora do espaço inicialmente destinado à escrita. Essas rasuras podem indicar uma adição, um deslocamento, uma substituição, ou ainda podem servir para anotações que estão além do conteúdo interno do texto, mas se relacionam com ele. Sobre esse tipo de rasura, Grésillon nos diz:

Pode-se notar que, por esse gesto de escrever na margem, o manuscrito moderno não fez senão retomar uma tradição do livro medieval, que cercava o texto de glosas e de comentários. No plano da "paginação", isso é exato, mas no nível da fonte enunciativa, portanto, da mão que traça, a diferença é considerável (GRÉSILLON, 2007, p. 80).

No exemplo que demonstramos, a rasura marginal serve para demarcar um deslocamento, no qual o autor muda a posição do primeiro e do segundo parágrafos.

Figura 4 – Rasura sobrescrita



Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Recebe essa classificação, a rasura que é feita sobre a própria palavra sem apagá-la ou substituí-la, mas apenas consertando uma letra ou trecho da palavra. Geralmente esse tipo de rasura é percebido pela marca mais forte da caneta, tendo em vista que se escreveram duas letras no mesmo lugar. Nesse exemplo, notamos a presença da rasura sobrescrita nas palavras “não”, “ultimamente” e “suicídios”. Calil (2008) reforça que essa rasura em geral incide sobre uma



As rasuras brancas, ou imateriais, são aquelas que não são percebidas imediatamente, mas somente a partir da comparação entre uma versão e outra de um mesmo texto. No exemplo da figura 7, vemos uma operação de supressão, mas essa operação só pode ser percebida quando olhamos para o rascunho comparando-o à versão final e conseguimos notar que a expressão “isso é” foi suprimida duas vezes: antes de “falta de Deus” e antes de “falta de apanhar”. Esse tipo de rasura também demonstra uma insatisfação do escrevente que é posterior ao momento inicial da escritura, ou seja, após uma releitura e quando vai passar o texto “a limpo”, o escrevente decide omitir, adicionar, substituir ou deslocar uma parte do texto.

Conhecer a tipologia das rasuras e os tipos de operações linguísticas possíveis de serem realizados ajuda-nos a entender melhor o processo pelo qual o escrevente passa no momento de sua produção, assim como interpretar as suas possíveis motivações para realizar este ou aquele ato de rasuramento. No quarto capítulo, que comporta a análise dos dados, utilizaremos essa tipologia para analisar os textos formulados pelos estudantes e relacionar esses processos com a busca pelos sentidos do texto. No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia que utilizamos em nosso estudo.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1. Os dados e o contexto de produção

Os dados que compõem o *corpus* que analisamos nesta pesquisa foram coletados em três turmas de 3º ano de uma escola de referência em ensino médio da cidade de Recife-PE. As turmas eram compostas por 89 alunos no total, dentre os quais 40 participaram da pesquisa e foram os produtores dos textos que foram submetidos à uma análise prévia e depois selecionados para fazerem parte da análise final de acordo com os padrões de rasuramento encontrados. Esses 40 alunos foram os que se dispuseram a realizar a atividade proposta pela professora. Estavam presentes à aula 50 alunos, no entanto, 10 deles não entregaram a produção de texto.

Para a composição do *corpus* da investigação, fizemos dois recortes: no primeiro, utilizamos textos que apresentam cada um dos tipos de rasura, de acordo com Calil (2008); e de operação linguística, de acordo com Fabre (1986), para apresentar os tipos de rasuramento e operação (tópico imediatamente anterior a este); e no segundo recorte, decidimos apresentar as produções de 5 estudantes, que serão analisadas de forma mais detalhada, levando-se em consideração as suas duas versões (rascunho e texto final).

A pré-análise foi feita com base apenas em um critério: o texto apresentava rasuras? Se sim, utilizamos para a análise final, caso não, o texto foi retirado do *corpus*. A segunda análise levou em consideração o tipo de rasura encontrada e o tipo de operação linguística realizada pelo escrevente (adição, subtração, substituição e deslocamento).

Para conseguir depreender dos sujeitos o material necessário para análise, os textos foram escritos mais de uma vez, isto é, a partir de uma proposta de produção textual do tipo dissertativo, os sujeitos foram incentivados a produzir duas versões de seus textos: o rascunho e a folha final. Fizemos esse tipo de abordagem com base no que é praticado no ENEM, que também apresenta uma folha de rascunho e uma folha final para a produção dos textos, tendo em vista que os alunos do 3º ano do ensino médio preparam-se para esta prova. Para construção de nossa pesquisa, precisamos estar de posse das duas versões para então analisá-las.

#### 3.2. Coleta dos dados

Para realizar a coleta dos textos que usamos no estudo, recebemos da professora de Língua Portuguesa as produções textuais que foram feitas pelos alunos em uma aula de Redação

promovida para três turmas de 3º ano do ensino médio em uma escola estadual da cidade de Recife. Escolhemos esta escola como campo de pesquisa por termos proximidade com os estudantes e professores, tendo em vista que era a escola na qual eu lecionava à época da coleta, mas para turmas de 1ºs e 2ºs anos. Os textos foram produzidos a partir de um debate em sala sobre o tema “Estigmas associados às doenças mentais no Brasil”.

### 3.3. Abordagem metodológica

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Esse tipo de pesquisa foi inserido no contexto educacional em meados da década de 1970, quando as pesquisas quantitativas já não eram suficientes para alcançar todas as áreas e precisava-se de um olhar diferenciado a respeito de certos assuntos (GODOY, 1995). A pesquisa qualitativa surge para preencher essa lacuna e oferecer ao pesquisador a alternativa de jogar sobre seu objeto de estudo um olhar um tanto mais pautado na qualidade e no valor dos resultados.

Assim, Barbosa e Miki (2007, p.49) ressaltam que:

A pesquisa qualitativa está em voga nas humanidades, sobretudo na área da educação, pois se presta para análise dos problemas educacionais em nível micro (a sala de aula, relações professor-aluno-professor, relações de poder em pequenas instituições, questões de aprendizagem, questões familiares relacionadas com a escola, questões de gênero na educação, etc.

Bortoni-Ricardo, em seu livro “O professor pesquisador”, discorre acerca do objetivo e da importância da pesquisa qualitativa em sala de aula:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula (...) é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2009, p.49).

Como nos apresenta Bortoni (2009), somente através das pesquisas qualitativas em sala de aula podemos ter acesso às práticas dos educadores, aos seus fazeres diários, às suas dificuldades, às suas conquistas e rotinas exitosas, e assim contribuir com a propagação de seus êxitos ou o solucionamento de suas angústias.

Nosso estudo caracteriza-se, também, como uma pesquisa de tipo documental, cujos dados serão analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (1999). A pesquisa documental propicia aos pesquisadores fazer uma análise indireta de determinado fato, ou seja, não se tem contato pessoal com a problemática, mas, a partir da análise de documentos produzidos em um determinado contexto interacional, chega-se a conclusões que ajudam a compreender um determinado fato social.

Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3) considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Quando analisamos documentos, tentamos enxergar a partir do ponto de vista de quem o produziu, por isso é um trabalho que deve ser feito de forma minuciosa e cuidadosa. De acordo com Bravo (1991), podem ser considerados documentos as produções humanas que conseguem demonstrar suas ações e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Assim, podemos conceber vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (BRAVO, 1991).

Para a pesquisa qualitativa, a análise documental é um método de estudo bastante significativo, tanto como subsídio para outras técnicas, quanto para encontrar e desvendar aspectos novos de um tema. (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Para Lüdke e André (1986), a análise documental tem como objetivo estudar e analisar um ou vários documentos a fim de identificar informações e descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados. Esta análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. São estabelecidos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise que são: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica.

Demos um enfoque maior à técnica da pesquisa documental conhecida como análise de conteúdo. A análise de conteúdo é, para Bravo (1991) e Triviños (1987), a técnica que demanda maior detalhamento por parte do pesquisador, por isso torna-se também a mais eficaz para analisar o conteúdo de comunicações de diferentes gêneros. Na concepção de Bardin (1999), principal responsável por esse método de estudo, a análise de conteúdo caracteriza-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1979, p. 31).

Appolinário (2009, p. 27) complementa a definição ao afirmar que “normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica”.

A análise documental, por meio da análise de conteúdo, pode ser constituída de duas etapas: uma primeira correspondente a escolha dos documentos, seguida do acesso ou recolha deles e finalmente a análise de conteúdo (GODOY, 1995). Bardin (1979) divide esse método em três fases: pré-análise (organização do material), exploração do material, e tratamento dos resultados. Kripka, Scheller e Bonotto, tomando como base os estudos de Bardin (1979) explicam que:

Para Bardin (1979), a fase de pré-análise é a fase da organização dos documentos que constituirão o corpus de análise da pesquisa. São desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Visa sistematizar as primeiras ideias e envolve bastante leitura, visto ser o primeiro contato com os documentos que se deseja examinar. Nessa fase é que se realiza a escolha dos documentos que serão submetidos à análise (construção de um corpus de análise), a formulação de hipóteses e/ou objetivos de estudo, e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados. Como uma primeira tarefa desta fase o pesquisador pode realizar uma leitura superficial dos documentos a fim de escolhê-los. Essa leitura, Bardin (1979) define como leitura flutuante que além de proporcionar o primeiro contato com os documentos, permite ao pesquisador conhecer a estrutura do mesmo e tecer as primeiras impressões em relação à mensagem dos documentos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 65)

A análise de conteúdo explica e sistematiza o conteúdo de uma determinada mensagem e seu significado, utilizando para isso diversas técnicas que fazem uso de deduções lógicas e justificadas, levando em consideração a origem da mensagem, seu contexto e os efeitos causados por ela. Assim, a análise de conteúdo investiga o conteúdo simbólico das mensagens, buscando encontrar respostas ou confirmar hipóteses, levando em consideração não só o conteúdo explícito da mensagem, mas indo além das aparências dele (GOMES, 2001).

Assim, a análise de conteúdo mostrou-se uma ferramenta bastante adequada à nossa pesquisa tendo em vista que pretendemos entender essas produções textuais como documentos capazes de nos indicar o caminho pelo qual percorre o escritor na busca da produção de sentidos para o seu texto.

### 3.4. Procedimentos de análise

Nosso estudo teve início com a pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca por inteirar-nos sobre o tema por meio de leituras, pesquisas e obras, que deram embasamento para a construção do nosso objeto de estudo. Conforme Lakatos e Marconi, esse tipo de pesquisa “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até os meios de comunicação oral e visual” (LAKATOS e MARCONI, 2002, p. 70). Todas essas leituras e estudos deram-nos embasamento para construção de todo esse trabalho e nos tornaram mais capazes de analisar criticamente o nosso objeto.

Para a análise dos dados, utilizamos os conceitos trabalhados na bibliografia já mencionada, para fazer um mapeamento das rasuras encontradas, e buscamos entender as possíveis motivações para elas almejando entender de que forma essas modificações foram capazes de interferir na construção ou modificação de sentidos no texto. Tomamos como base as etapas de análise de conteúdo descritas por Bardin (1979), como veremos a seguir.

Tabela 1: Fases da análise de conteúdo de Bardin

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pré-análise               | - Organização do material: escolha e seleção dos documentos (corpus de análise), a formulação de hipóteses e/ou objetivos e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.                                                                                                         |
| Exploração do material    | - Estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.<br>- Elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias (categorização). |
| Tratamento dos resultados | - Interpretação referencial - Reflexão e intuição com base nos documentos estabelecem relações. Desvendar o conteúdo latente que os documentos possuem.                                                                                                                                         |

Fonte: Kripka, Scheller e Bonotto (adaptado de Bardin, 1979)

Na análise documental, a pré-análise consiste no exame inicial da documentação, que permite a definição de quais documentos são os melhores para se analisar o problema proposto, assim como a especificação do campo no qual o foco de estudo se fixará (GODOY, 1995).

Concluída a pré-análise, a etapa que se segue é a exploração do material na qual o *corpus* de análise é tomado e o pesquisador terá a tarefa de ler atentamente toda a documentação a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas nos documentos (Bardin, 1979). É a materialização das decisões tomadas na pré-análise através de um longo trabalho. Foi nessa

fase que decidimos quais textos fariam parte da nossa análise por apresentarem rasuras de cada tipo ou operações de cada tipo.

O tratamento dos resultados, ou codificação, corresponde a uma identificação, que por recorte, agregação, enumeração, e outras técnicas permite atingir uma representação de conteúdo e de sua expressão, é a etapa que define como analisar e tratar o material. (RICHARDSON, 1999). Segundo Holsti (1969, p.94) “a codificação é um processo pelo qual os dados em bruto são sistematicamente transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”.

De cunho descritivo e interpretativo, a presente proposta seguiu os seguintes passos para o alcance dos objetivos:

1. Levantamento e revisão bibliográfica;
2. Construção do mapa das rasuras encontradas nos textos e categorização dos dados encontrados seguindo conceitos de Calil (2008) e Fabre (1986), já apresentados anteriormente, para então serem analisadas e percebidas suas contribuições para a mudança e construção de sentidos no texto.
3. A partir da seleção dos dados e das leituras sobre os elementos que auxiliam na construção de sentidos no texto, análise da relação entre rasura e sentido e mapeamento da construção desses sentidos;
4. Após seleção e estudo dos dados selecionados, confirmação, com base no estudo, da importância das rasuras para o processo de criação textual na escola, e difusão e incentivo do trabalho com as rasuras em sala de aula por professores de Língua Portuguesa.

#### 4. AS RASURAS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: ANÁLISE DOS DADOS

Os textos que utilizaremos nesse recorte foram escolhidos não apenas por trazer este ou aquele tipo de rasura ou operação, mas por demonstrarem maiores possibilidades de inferências interpretativas. Ou seja, aqueles rascunhos que traziam mudanças mais expressivas de sentido, que não apenas trocavam uma palavra por seu sinônimo, por exemplo, mas que transformavam toda uma frase, mudavam de posição trechos, ou simplesmente abandonavam o pensamento bruscamente partindo para uma ideia totalmente nova e distinta. Assim, buscamos trazer para nossas análises aqueles textos que nos permitiram mostrar, com mais detalhes, as mudanças de sentido que o texto sofre ainda enquanto está sendo produzido. Sendo assim, utilizamos para essa análise 5 rascunhos com as versões finais, que serão apresentadas a seguir. Para melhor organização didática, os textos e seus respectivos rascunhos foram nomeados de A a E. Em cada análise utilizaremos os dois textos do escrevente: o rascunho e a versão final, fazendo, sempre que necessário, uma comparação entre eles. Nossas inferências serão feitas com base nos rasuramentos que estiverem à mostra e, também, naqueles chamados de rasura branca, ou seja, que só conseguimos notar na comparação entre as duas versões.

Durante nosso estudo, encontramos todos os tipos de rasura preconizados por Calil (2008), e todos os tipos de operação apresentados por Fabre (1986); conforme já apresentamos no tópico “Operações linguísticas e tipos de rasuras”. Nas tabelas que apresentamos abaixo podemos visualizar melhor esses tipos de operação e de rasura.

Tabela 2: Tipos de operação

|              |                                                                                                     |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ADIÇÃO       | Acréscimo de uma palavra, sílaba ou frase                                                           |
| SUBTRAÇÃO    | Apagamento de um termo sem que haja um novo elemento adicionado em substituição ao que fora apagado |
| SUBSTITUIÇÃO | Troca de um elemento por outro, seja ele igual ou diferente                                         |
| DESLOCAMENTO | Troca de posição de um termo ou trecho dentro do texto                                              |

Fonte: a autora, com base em Calil e Fabre (2023)

Tabela 3: Tipos de rasura

|             |                                                                                                                                       |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RISCADA     | Caracteriza-se por um traço gráfico que anula o segmento a ser rasurado, podendo ainda ser visto o que estava escrito antes           |
| BORRÃO      | Caracteriza-se pelo total apagamento da palavra ou trecho, não sendo possível recuperar o que fora escrito                            |
| SOBRESCRITA | Em geral incide sobre uma letra, uma parte da palavra ou sobre palavras curtas, em que se escreve sobre aquilo que já estava grafado. |
| LINEAR      | É apresentada na mesma linha, em que um elemento pode ser riscado e imediatamente reescrito na continuidade da linha.                 |
| INTERLINEAR | É a marca que é feita entre o espaço de duas linhas.                                                                                  |
| BRANCA      | É aquela que só aparece quando são comparadas duas versões do mesmo texto, pois não há marcas visíveis deixadas no papel.             |
| MARGINAL    | É feita à margem do texto, fora do espaço destinado à escrita.                                                                        |

Fonte: a autora, com base em Calil e Fabre (2023)

#### 4.1. Rascunho A e texto A

Os primeiros textos que analisamos foram o texto A e o rascunho A. Como poderemos verificar nos trechos apresentados, o texto A sofreu diversas mudanças em relação ao seu rascunho. Visualmente, esse é um dos exemplos que mais nos chamam a atenção pela quantidade enorme de movimentos feitos por seu autor no ato da escrita, tornando bastante visíveis as pausas de seu pensamento e as tentativas de modificação do que desejava expressar (ver anexo 1 com o texto completo).

Todas essas marcas deixadas no papel confirmam a tensão vivida pelo escrevente no momento de sua produção, sobre a qual já comentamos e sobre a qual discorrem Calil e Felipeto (2008). Ou seja, o escrevente não pratica seu ato escritural de forma linear e contínua, ele faz pausas para organizar seu pensamento, faz alterações que julga mais adequadas ao contexto, acrescenta, retira, anula e movimenta suas palavras a fim de deixar seu texto o mais próximo possível de sua intenção comunicativa.

Vejamos mais detalhadamente algumas dessas alterações.

Figura 8: Trecho 1 do rascunho A

| FOLHA DE REDAÇÃO - RASCUNHO |                                                                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | <del>Grande parte</del> da população brasileira sofre de algum problema                         |
| 2                           | psicológico, sendo a maior parte delas <del>as mulheres</del> e pré-adolescentes. Exis          |
| 3                           | tem <del>diversos</del> <sup>vários</sup> motivos para se dar início a algum transtorno mental. |
| 4                           | Como rejeição na infância, bullying, falta de afeto ou algum outro tipo                         |
| 5                           | de trauma.                                                                                      |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Logo no início do primeiro parágrafo vemos a primeira rasura (linha 1). À primeira vista ela parece uma rasura borrão, por ser difícil recuperar o que estava escrito antes dos traços que escondem as palavras. No entanto, quando olhamos com mais atenção, podemos considerá-la uma rasura riscada, tendo em vista que é possível compreender o que estava posto anteriormente. Vemos, portanto, que o escrevente havia posto no papel a expressão “grande parte”, tendo logo em seguida a abandonado, fazendo uma operação de substituição pela expressão “cerca de metade”, o que posteriormente, por meio de uma adição, foi transformado em “cerca de mais da metade”.

É possível inferir que o autor desejava expressar que existe um número consideravelmente alto de pessoas, dentro da sociedade brasileira, que sofrem algum problema psicológico. Ao escrever “grande parte”, a expressão pareceu não abarcar suficientemente esse número, já que não trazia uma quantidade mensurável. Ao trocá-la por “cerca de metade” o autor apresenta-nos um número mais palpável, tendo em vista que é possível recuperar essa quantidade somente trazendo à memória o número de pessoas que forma a população brasileira. Apesar de trazer essa quantidade mais concreta, a expressão pareceu ainda não agradar o autor, tendo em vista que ele julga ser esse ainda um número pequeno de pessoas, o que lhe faz majorar esse número acrescentando a expressão “mais da”.

Na rasura seguinte do trecho (linha 2), verificamos uma rasura riscada e uma operação de substituição. Apesar de também ser difícil recuperar o que estava escrito anteriormente, ainda é possível fazer a leitura quando olhamos com atenção, sendo possível identificar que havia antes dos riscos a palavra “adolescentes”.

Podemos notar que se trata de uma substituição, tendo em vista que a conjunção “e” foi mantida, substituindo-se “adolescentes” por “mulheres”. Com essa operação, o autor amplia o universo sobre o qual deseja falar, deixando de falar apenas de uma determinada faixa etária e incluindo na discussão um grupo bastante específico e diverso do que já havia falado: as

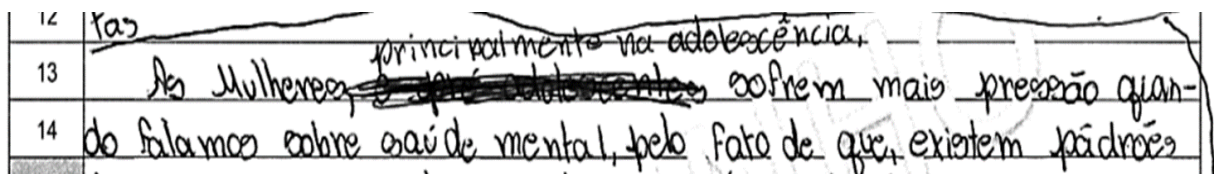
mulheres. Essa inserção pode indicar que esse público é associado às doenças mentais de maneira bastante expressiva.

Vemos, ainda nesse trecho, mais uma rasura riscada com aparência de borrão, sendo também possível recuperar o que estava posto antes. Na linha 3, vemos a substituição de “milhares” por “vários”. Mais uma vez notamos a dificuldade do escrevente em quantificar suas opiniões. Pendendo ora para mais, ora para menos, e fazendo as modificações que julga necessárias para acompanhar seu pensamento. Diferentemente do trecho anterior, aqui o autor parece julgar excessiva a quantidade apresentada, trocando um valor mensurável por um valor subjetivo e deixando o trabalho de quantificação para o leitor.

Todas as modificações analisadas no trecho parecem apontar para um mesmo caminho: o autor pretende tornar seu texto mais assertivo, mas específico. Parece querer acertar com precisão os dados, os grupos de pessoas envolvidas no problema e a quantidade de fatores que podem desencadear o agravamento ou a manifestação dos problemas mentais.

Assim, parece que o autor não quer que divaguemos ao ler o seu texto pensando como coisas como “só essa quantidade de pessoas?”, “só esse grupo etário?”, ou ainda “são tantos motivos assim?”. Ele tenta antever esses questionamentos, que talvez lhes tenham vindo à tona no momento da escritura, para que o leitor não passe pelas mesmas dúvidas que ele passou. Dessa forma, podemos perceber o que Koch (2011, p. 31) chama de “intenções do falante”, ou seja, percebemos o escrevente tentando a todo momento tentando imprimir em nós “o sentido que pretende dar ao discurso” produzido por ele.

Figura 9: Trecho 2 do rascunho A



Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Neste trecho do mesmo manuscrito, vemos, primeiramente, mais uma rasura riscada, acompanhada de uma operação de substituição. O autor risca a expressão “e pré-adolescentes” substituindo-a, em uma rasura interlinear, por “principalmente na adolescência”. Esta operação parece confirmar o que falamos anteriormente: o autor deseja enfatizar a presença das mulheres como público que sofre com as doenças mentais, já que elimina a menção aos pré-adolescentes de forma geral e faz uma associação do público adolescente ao público de mulheres.

Nos próximos três trechos, observaremos uma operação de deslocamento:

Figura 10: Trecho 3 do rascunho A

|    |                                                                                  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | <del>Deveriam conscientizar sobre a saúde mental para que com-</del>             |
| 11 | <del>preendam sobre a necessidade básica de clínicas psiquiátricas gratuí-</del> |
| 12 | <del>das.</del>                                                                  |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Figura 11: Trecho 4 do rascunho A

|    |                                                                      |
|----|----------------------------------------------------------------------|
| 27 |                                                                      |
| 28 | → E prestarmos mais atenção <del>em quem</del> não só em quem demon- |
| 29 | stra sinais de alguma doença mental, mas sim em todos à nos-         |
| 30 | sa volta                                                             |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Figura 12: Trecho 1 do texto A

|    |                                                            |
|----|------------------------------------------------------------|
| 17 | Deveríamos nos conscientizar ainda mais em relação         |
| 18 | à saúde mental, para que compreendam a necessidade bá-     |
| 19 | sica do cuidado geral com a nossa saúde, tanto física como |
| 20 | psicológica.                                               |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Nos trechos acima, como dito, temos um deslocamento<sup>3</sup>. O autor transfere parte do que havia escrito nas linhas 10, 11, 12, 28, 29 e 30 do rascunho para as últimas linhas do seu texto final. Ao perceber que o que escrevera nas linhas 10, 11 e 12 assemelhava-se a uma proposta de intervenção, geralmente apresentada no final dos textos dissertativos destinados ao ENEM, o autor marca esse trecho, isolando-o, e acrescenta mais informações nas últimas linhas do seu rascunho para completar seu pensamento.

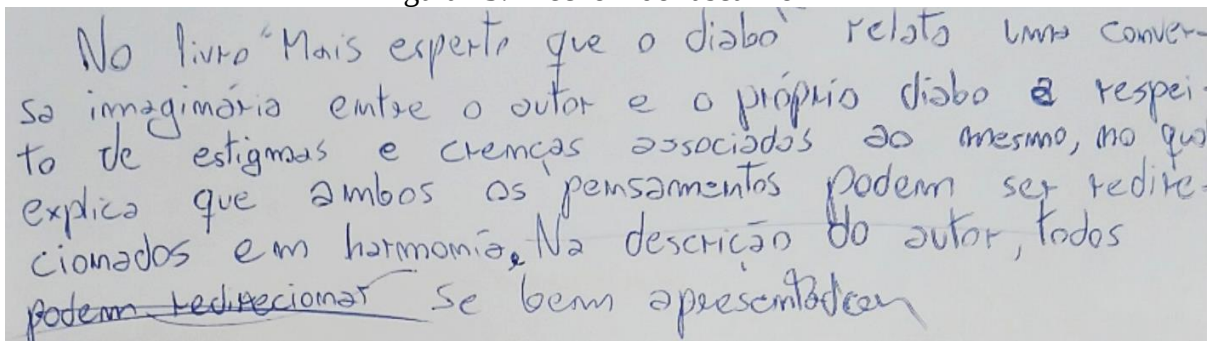
Esse movimento parece sugerir que o aluno possui consciência desse formato mais habitual da prova e tenta imitá-lo. Assim, confirmamos o que nos diz Antunes (2005, p. 34): “tudo que é peculiar ao sujeito, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai se refletir nas escolhas a serem feitas”. Ao ser incumbido de produzir um texto como preparação para o ENEM (usando nesse caso, inclusive, uma proposta de produção de uma prova anterior), o aluno vê-se motivado a adequar-se o mais possível a esse contexto de circulação.

<sup>3</sup> Esta operação de deslocamento pode ser melhor visualizada ao se compararem o rascunho e o texto final na íntegra, já que o escrevente deixa marcas bastante expressivas, como setas e círculos. Sugerimos que se vejam os textos na íntegra no anexo 1.

## 4.2. Rascunho B e texto B

Vejam os textos do segundo estudante e as operações feitas por ele. Ao olharmos para os trechos abaixo veremos como as operações linguísticas podem ocorrer de maneira intensa, mesmo em um curto trecho do texto. Neste excerto temos: duas adições, duas subtrações e três substituições.

Figura 13: Trecho 1 do rascunho B<sup>4</sup>



Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Figura 14: Trecho 1 do texto B

|   |                                                       |
|---|-------------------------------------------------------|
| 1 | No livro "Mais esperto que o diabo" relata uma con-   |
| 2 | versa imaginária que segue princípios de filosofia e  |
| 3 | psicologia, entre o autor e o próprio diabo a respei- |
| 4 | to de estigmas e crenças associados ao mesmo.         |
| 5 | A obra explica que ambos os pensamentos podem         |
| 6 | ser redirecionados e colocados em harmonia se         |
| 7 | bem estimulados.                                      |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

A primeira adição é o que chamamos de rasura branca, aquela que só aparece quando comparadas duas versões do mesmo texto, pois não há marcas visíveis deixadas no papel (CALIL, 2008). Ao compararmos a segunda linha dos dois manuscritos percebemos que o autor inseriu a expressão “que segue princípios de filosofia e psicologia” na sua versão final. Essa inserção nos sugere que o autor quis dar mais informações ao leitor a respeito da obra citada por ele, especificando o tipo de conversa tida pelos personagens, tendo em vista que o título da obra “Mais esperto que o diabo” poderia deixar margem para interpretações distantes das intenções do autor.

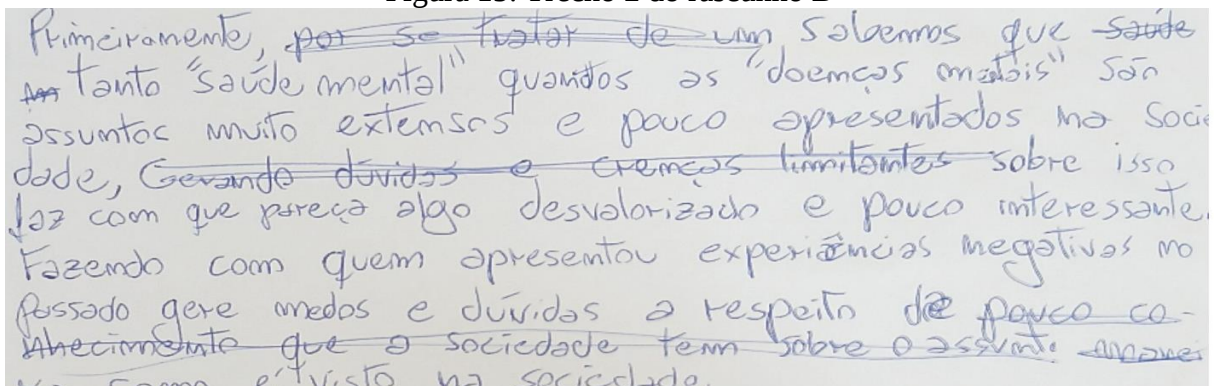
<sup>4</sup> O estudante responsável por este rascunho utilizou o verso da folha de rascunho, por isso a aparência deste manuscrito diverge dos demais.

Na sequência, linha 3 do rascunho e linha 5 do texto final, vemos uma substituição de vírgula por ponto seguida da substituição de “no que explica” por “a obra explica”. Esta troca deixou o texto mais claro, fazendo uma retomada direta do exemplo utilizado pelo autor no início do início do texto, além de deixar a leitura mais confortável e objetiva.

Vemos por meio dessa inserção, também, a importância dos elementos de coesão para o bom andamento e entendimento do texto. O escrevente utilizou-se da coesão sequencial, que, segundo Koch, “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2013, p. 53). Esse tipo de mecanismo busca trazer à mente do leitor um elemento já mencionado a fim de melhorar a compreensão.

A segunda adição ocorrida no texto, linha 6 do texto final, traz o acréscimo da palavra “colocados” no trecho “os pensamentos podem ser redirecionados e colocados em harmonia” em vez de apenas “os sentimentos podem ser redirecionados em harmonia”. A partir dessa inserção podemos inferir que o estudante não havia pensado, inicialmente, em utilizar essa palavra, considerando que ela não aparece no rascunho, apenas no texto final. Ao utilizá-la, o autor conseguiu fazer a correção da regência verbal, tendo em vista que o verbo “redirecionar” não aceita a preposição “em”. Além da correção gramatical, o texto também ganhou em significado, levando em conta que percebemos mais claramente que o autor queria nos dizer que, segundo a obra citada, pensamentos aparentemente contrários poderiam ser postos em harmonia se bem direcionados.

Figura 15: Trecho 2 do rascunho B



Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Nesse segundo trecho do rascunho B podemos notar a presença de dois tipos de rasura: a rasura branca e a rasura riscada. Quanto às operações, percebemos uma operação de substituição e a ocorrência bastante expressiva da operação de supressão, que é aquela por meio da qual o escrevente abandona o que foi escrito sem adicionar algo equivalente em seu lugar

(Calil, 2008). Essa operação pode demonstrar uma insatisfação com o que fora escrito, levando o autor a suprimir o trecho e mudar o curso de suas ideias. Ela traz uma quebra de pensamento, deixando espaço para uma nova ideia surgir. Podemos inferir que, nesse tipo de operação, o escrevente percebe que o texto vai tomando sentidos que não desejava e por isso para e muda o percurso.

Ao observarmos a primeira linha deste trecho notamos que o autor abandona a frase “por se tratar de um” e logo em seguida modifica totalmente seu discurso, adicionando ao parágrafo “sabemos que” que não tem equivalência semântica com o trecho suprimido, nem o faz completar a ideia inicial de explicação que ele parecia querer transmitir no primeiro momento.

A segunda operação que ocorre no trecho é uma substituição de “saúde m” por “por tanto saúde mental” (linhas 1 e 2). Aqui percebemos que o escrevente não apenas abandona o excerto, mas troca-o por uma nova ideia. Ao invés de usar apenas o que possivelmente era “saúde mental”, faz-se a troca por “tanto saúde mental quanto doenças mentais”, criando-se uma equivalência entre os dois termos e tornando a ideia mais abrangente.

Na terceira operação, vista no trecho (linha 4), notamos mais uma operação de supressão em “gerando dúvidas e crenças limitantes sobre”. Neste caso, também notamos o abandono total da ideia inicial que o escrevente tentava transmitir. O que era uma explicação que complementava o sentido do período anterior é totalmente descartado, fazendo nascer em seu lugar um período totalmente independente “Isso faz com que pareça algo desvalorizado [...]”, como se pode observar na versão final apresentada abaixo (linha 10):

Figura 16: Trecho 2 do rascunho B

|    |                                                        |
|----|--------------------------------------------------------|
| 8  | Primeiramente, sabemos que tanto "Saúde Mental"        |
| 9  | quanto "Doenças Mentais" muito extensas e pouco        |
| 10 | apresentados na sociedade. Isso faz com que pareça     |
| 11 | algo desvalorizado e pouco interessante, gerando medos |
| 12 | e dúvidas por quem apresentou experiências ne-         |
| 13 | gativas na relação como é visto.                       |

Fonte: trecho de manuscrito (2021)

Nas linhas 11, 12 e 13 da versão final, também percebemos que o autor fez diversas modificações em comparação com o seu rascunho. Vamos observar cada uma delas: inicialmente percebemos uma rasura branca por meio de uma operação de supressão. Ao ler a versão final notamos que o trecho “Fazendo com quem apresentou experiências negativas no passado” foi totalmente suprimido, embora não haja, no rascunho, marcação desse movimento.

Essa operação consegue nos fazer inferir que, ao contrário do que possa parecer, ao passar o texto a limpo o escrevente ainda não considera seu processo de escritura concluído. Ou seja, ele ainda está aberto a mudanças em seu texto, permanece naquela inquietude de quem busca alcançar os sentidos que considera ideais. Após essa supressão, há mais uma, que aparece como rasura riscada, do trecho “pouco conhecimento que a sociedade tem sobre o assunto. Maneira”. Após todas as alterações, vemos o fragmento assim: “gerando medos e dúvidas para quem apresentou experiências negativas na relação como é visto”. O estudante transforma o excerto, após todas essas alterações, em algo mais enxuto e claro, que toma como base o rascunho, mas não se limita a ele.

#### 4.3. Rascunho C e texto C

Atenhamo-nos agora à análise dos textos do terceiro estudante:

No primeiro excerto que trazemos do rascunho C, a operação que mais se repete é o acréscimo. Isto pode nos sugerir que o autor escreve seu texto em movimentos de retorno, ou seja: escreve, relê, percebe a falta, acrescenta. A primeira operação percebida neste trecho é uma substituição apresentada como rasura riscada e interlinear. Vemos que o estudante percebe um desvio ortográfico e corrige-o fazendo a substituição do “l” pelo “u” em “aumentar”. Esta é um rasura que não gera no leitor estranhamento, tendo em vista que é facilmente perceptível a motivação para ela. Também não percebemos com este tipo de operação nenhuma mudança de sentido.

Figura 17: Trecho 1 do rascunho C

|   |                                                                                               |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | - As doenças mentais a cada dia que passa, tem <sup>u</sup> <del>aumen-</del>                 |
| 2 | <del>tado</del> frequentemente entre a população brasileira. Não tendo                        |
| 3 | a devida <sup>o caso</sup> atenção sobre, fazendo com que as pessoas <del>o</del> tenha       |
| 4 | em pensamento de que <sup>seja</sup> é teatro, <del>o</del> <sup>seja</sup> que queira chamar |
| 5 | atenção. Assim fazendo com que as pessoas mentalmente                                         |
| 6 | doente deixem de procurar <del>ajudas</del> para seu bem estar                                |
| 7 | mental.                                                                                       |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Na linha 3, o autor faz sua segunda modificação: um acréscimo por meio de uma rasura interlinear. Ao realizar esse acréscimo, o estudante dá um complemento para a preposição “sobre” e com isso faz dois movimentos: elimina o desvio gramatical, e deixa mais explícita a retomada que deseja fazer sobre o aumento das doenças mentais entre a população brasileira.

Na terceira operação desse trecho, mais um acréscimo: o autor muda a forma nominal do verbo “fazer” acrescentando o gerúndio. Segundo Koch e Elias, “a escolha das formas nominais não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas ao nosso projeto enunciativo” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 91). Essa inserção traz uma mudança de sentido, pois nos permite inferir que ele acredita que a ação de fazer as pessoas acreditarem que as doenças mentais são teatros não é uma ação acabada, mas que se prolonga no tempo ou está em andamento. Por fim, o trecho apresenta seu terceiro acréscimo por meio de mais uma rasura interlinear. O estudante acrescenta a expressão “seja frescura” para se unir aos pensamentos que considera presentes na sociedade em relação às doenças mentais, ou seja, de que são teatro ou atos de quem queira chamar atenção. Com esse acréscimo, fica reforçada a ideia de que o autor pode querer indicar que as doenças mentais são estigmatizadas na sociedade, e que isso afeta a busca por tratamento.

Figura 18: Trecho 2 do rascunho C

|    |                                                                                                                                               |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8  | - No entanto, devemos procurar dar a devida atenção                                                                                           |
| 9  | ao assunto <del>para</del> <sup>Ajudando</sup> com conversas, <del>que</del> <sup>que</sup> <del>seja</del> <sup>seja</sup> <del>con-</del>   |
| 10 | selhos, <sup>a</sup> <del>marcar</del> <sup>psicólogo</sup> <del>um</del> <sup>Muitas</sup> <del>vezes</del> <sup>são</sup> <del>esque-</del> |
| 11 | cidos e desamparados com seu momento difícil, assim                                                                                           |
| 12 | aumentando a depressão e assim levando ao suicídio.                                                                                           |
| 13 | <del>Principalmente</del> <sup>nas instituições</sup> <del>os</del> <sup>de</sup> <del>entre os alunos</del>                                  |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Esse segundo trecho que trazemos à análise traz ainda mais rasuras e operações do que o anterior. Aqui, a tensão do autor em sua escritura parece ainda mais intensa. Os traços, os borrões e as inserções causam um impacto visual que antecipa o detalhamento das operações. Mesmo antes de ler já percebemos que o autor precisou trabalhar bastante na construção do seu texto e na exteriorização dos sentidos que desejava exprimir. Apenas olhar para essas rasuras já nos ensina bastante, pois constata a ação, o movimento, o jogo da escritura que de modo algum é estático. Vemos aqui a prova viva de que o texto nasce do trabalho árduo de seu autor, ainda que ele seja ainda um estudante do ensino médio.

A primeira rasura que encontramos está na linha 2 e é uma supressão da preposição “para”. O autor apaga a preposição e não coloca nada em seu lugar, abandonando a ideia de complementação da preposição que nos daria uma motivação para darmos atenção às doenças mentais.

Ainda na linha 2, vemos uma operação de substituição em uma rasura interlinear. Nela, o autor troca “abraços” por “apoio” deixando o universo semântico mais abrangente, tendo em vista que os abraços podem estar contidos no apoio que for dado, mas não somente eles. Na

segunda operação de substituição encontrada, vemos a troca de “indicar um psicólogo” por “procurar um psicólogo”. Conseguimos depreender desta troca que o autor deseja indicar uma ajuda mais efetiva para as vítimas de doenças mentais, ou seja, ele tenta nos impelir a não apenas olhar de longe, “indicando” um psicólogo, mas “procurando” junto com a pessoa que precisa desse tratamento profissional.

A próxima operação encontrada no trecho é mais uma substituição. Percebemos o abandono da conjunção “porque” e a inserção de uma ideia totalmente nova com a expressão “muitas vezes”. Ao fazer essa operação, o estudante desiste da ideia de explicar os motivos pelos quais devemos ajudar as pessoas com doenças mentais, e prefere dar mais um motivo para o que, em sua opinião, causa aumento da depressão e até seu agravamento, levando ao suicídio: o esquecimento das pessoas que estão ao redor daquelas que sofrem com a doença.

Na linha treze, vemos uma sucessão de supressões. Além das trocas que ficaram marcadas no rascunho, o estudante faz outras ao passar o texto a limpo, ficando o trecho assim:

Figura 19: Trecho 1 do texto C

|    |                                                                       |
|----|-----------------------------------------------------------------------|
| 8  | ' - No entanto, devemos procurar dar a devida atenção ao              |
| 9  | assunto. Assim ajudando com <del>conversas</del> , apoio, conselhos.  |
| 10 | ou procurar um psicólogo. Muitas vezes são esquecidos e               |
| 11 | desamparados com seu momento difícil, assim aumentando                |
| 12 | a depressão e também levando ao suicídio. Principalmente              |
| 13 | <del>instituições sociais, nas escolas. principalmente entre os</del> |
| 14 | <del>alunos tivessem ajuda psicológica diminuiria bastante.</del>     |

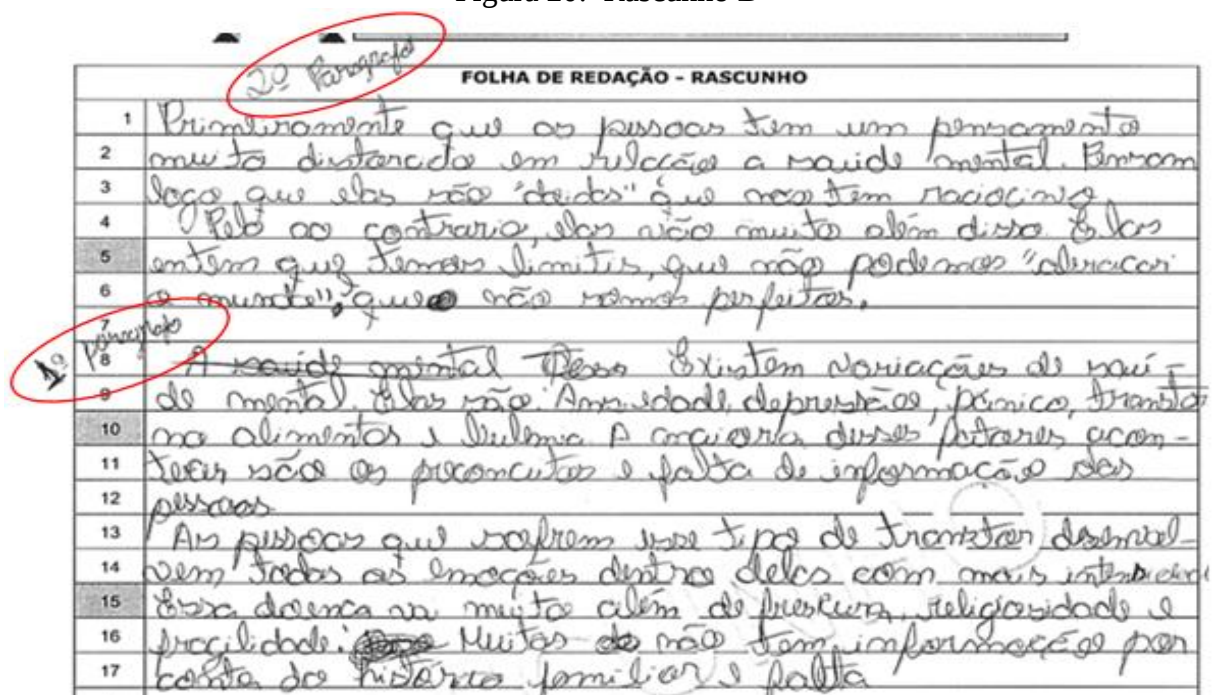
Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Vemos no rascunho que o estudante inicia seu texto pelo menos quatro vezes e o apaga. Faz isso ao inserir as letras iniciais de seu pensamento: ~~P As Os~~. Em seguida, acrescenta um trecho que logo também é abandonado “Os grupos sociais, escolas de”, substituindo-se a frase apagada por “Principalmente instituições sociais, escolas”. Esta substituição não traz uma modificação semântica contundente, apenas deixa o trecho mais organizado e de fácil leitura. Apesar disso, os próprios movimentos de escrita e apagamento, especialmente para iniciar o parágrafo, nos fazem refletir sobre como a construção do texto vai se tornando mais densa a medida em que ele se desenvolve. Fazer nascer um novo parágrafo torna-se uma tarefa árdua, uma decisão que precisa ser rápida, mas certa; que precisa ligar-se ao que já foi dito, mas mostrar-se novo, interessante ao leitor. Todas estas inferências que fazemos, a partir do que vemos disposto no papel, vão tornando mais palpável nossa afirmação tão retomada ao longo deste trabalho; o texto cria-se, não nasce do acaso, constrói-se gradualmente, não em um rompante de inspiração.

#### 4.4. Rascunho D e texto D

Na análise dos textos do quarto estudante escolhido, veremos a operação menos recorrente em todos os textos analisados: o deslocamento. Essa operação diz respeito a um movimento de mudança de posição do que foi dito. Geralmente, o trecho rasurado não é modificado, nem seu sentido alterado, o que se altera é o sentido geral do contexto no qual houve o deslocamento ou do texto como um todo quando há um deslocamento de parágrafos.

Figura 20: Rascunho D



Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Nesse primeiro exemplo, vemos a marcação do deslocamento dos parágrafos, passando o primeiro a assumir a posição do segundo e vice-versa. O autor não muda nada na composição dos parágrafos (exceto pela eliminação de algumas rasuras que comentaremos adiante), apenas os muda de lugar por possivelmente entender que as informações do segundo parágrafo eram mais introdutórias, tendo em vista que explicam os tipos de “saúde mental” e suas possíveis causas.

Além da operação de deslocamento, vemos, na linha 8, duas operações de subtração por meio de rasura riscada. Na primeira, o autor elimina a expressão “a saúde mental”; na segunda, há a subtração de “Pesso[as]”. Em ambas percebemos uma mudança no fluxo de pensamento do escrevente sem que haja em seu lugar uma troca imediata. Ele abandona o que desejava desenvolver e parte para um outro caminho, com novas significações.

Para completar a ocorrência de rasuras desse rascunho, temos a presença de uma subtração por meio da rasura borrão na linha 16. Como é próprio deste tipo de rasura, não conseguimos recuperar o foi apagado pelo autor. Este rascunho não apresentou muitas rasuras, ainda assim, conseguimos percebermos as intenções do autor em deixar seu texto mais claro para o leitor e sua capacidade de ser crítico com sua própria escrita, conseguindo refletir sobre a construção do texto dissertativo no ato de sua escrita, fazendo alterações que julgou pertinentes a esse tipo de texto que pede, em linhas gerais, uma introdução, o desenvolvimento das ideias e uma conclusão.

O texto final, após as mudanças ficou assim:

Figura 21: Texto D

|    |                                                              |
|----|--------------------------------------------------------------|
| 1  | Existem variações de saúde mental. Algumas delas são:        |
| 2  | Ansiiedade, depressão, pânico, transtorno alimentar, bulimia |
| 3  | e entre outras. A maior causa desses fatores acontecerem     |
| 4  | são os preconceitos e falta de empatia.                      |
| 5  | As pessoas que sofrem esse tipo de transtorno de-            |
| 6  | monstrem todas as emoções com mais intensidade.              |
| 7  | Essa doença vai muito além de procura, religiosidade e       |
| 8  | fragilidade. Muitas não tem informação por conta             |
| 9  | do histórico familiar.                                       |
| 10 | Primeiramente que as pessoas tem um pensamento               |
| 11 | muito distorcida em relação a saúde mental. Pensam           |
| 12 | logo que elas são "doídas" que não tem raciocínio.           |
| 13 | Pelo contrário, elas não muito além disso. Elas sabem        |
| 14 | que tem limites, que não podemos "abrir o mundo"             |
| 15 | e que não somos perfeitos.                                   |
| 16 | Existem redes de apoio através do SUS, tem CVV 188           |
| 17 | e etc. Se guardar pra si próprio pode levar a complica-      |
| 18 | ções e uma delas é o suicídio. Busque ajuda de               |
| 19 | terapeutas e psicólogos, fale com alguém que você tem a      |
| 20 | certeza que pode lhe ajudar em vez de julgar.                |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

O parágrafo final do texto não aparece no rascunho, mas apenas no texto final, o que se configura como uma rasura branca, que é aquela que não está marcada no papel, mas podemos percebê-la quando observamos a versão final (Calil, 2008). Essa inserção do último parágrafo reforça nossa inferência de que o estudante, ao fazer os deslocamentos e alterações, desejava adequar sua escrita ao tipo solicitado pela professora.

#### 4.5 Rascunho E e texto E

Chegamos ao último texto separado para esta análise mais detalhada. A maior parte das rasuras encontradas nestes textos foram as rasuras riscadas em operações de subtração, que como já sabemos, são aquelas que revelam um apagamento da ideia do autor sem que haja um novo elemento adicionado em substituição ao que fora apagado (Calil, 2008). Em linhas gerais, olhar para um texto que reflete majoritariamente este tipo de rasura nos permitir deduzir que o autor está descontente com o que adicionou à folha, ainda que as motivações para tal ato não sejam sempre as mesmas, podendo o autor apagar por um desvio gramatical ou de sintaxe, por uma letra ilegível, por perceber uma inadequação da palavra, etc. Vejamos o primeiro trecho:

Figura 22: Trecho 1 do rascunho E

|   |                                                                                              |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <del>"Depressão"</del> "falta de Deus", <del>"Depressão é"</del> "presença"                  |
| 2 | <del>"Depressão"</del> "falta de equilíbrio", não algumas críticas,                          |
| 3 | permanentes e palavras <del>importantes</del> <sup>proferidas</sup> , frequentemente citadas |
| 4 | por pessoas sem entendimento e empatia ao próximo que                                        |
| 5 | se encontra em situações de fragilidade emocional.                                           |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

No fragmento selecionado, vemos a presença de cinco rasuras riscadas, sendo quatro em operações de subtração e uma em uma operação de substituição. Os três primeiros apagamentos eliminam a mesma expressão “depressão é”. Inicialmente o autor parece querer conceituar o que é depressão, mas logo, por talvez considerar as repetições da expressão excessivas, apaga-as, deixando apenas os termos que a estavam adjetivando e classificando-os em seguida como “algumas críticas”. Ao fazer essa alteração, o autor demonstra não querer ser enfadonho ao leitor, não o obrigando a ler frases repetitivas, ainda que sua intenção inicial pareça ter sido a de dar ênfase ao que considerava ser a depressão.

Figura 23: Trecho 2 do rascunho E

|    |                                                                    |
|----|--------------------------------------------------------------------|
| 6  | <del>O preconceito social em relação a</del> <del>Depressão,</del> |
| 7  | ansiedade, crises de pânico, bulimia não algumas mudanças          |
| 8  | <del>psicológicas</del> mentais, que podem se agravar com o fulga- |
| 9  | mento das pessoas. E esse <del>fulgamento</del> pode ser muito     |
| 10 | prejudicial na vida de alguém, levando-a até ao suicídio.          |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Nesse trecho percebemos 4 apagamentos. Três por meio de rasuras riscadas e um por meio de rasura borrão. Como dito na análise do trecho anterior, esse tipo de operação foi o que predominou na escrita desse estudante. Ele sempre apagava e recomeça, como se buscasse alcançar o máximo de fidelidade ao que desejava transmitir.

Na linha 6, temos o apagamento da frase “O preconceito social em relação a doen[ças]”. Esse apagamento elimina uma ideia completa que o autor havia tido para iniciar seu parágrafo, fazendo-o precisar recomeçar de um jeito novo e sem qualquer carga semântica semelhante ao que fora dito antes. No segundo apagamento (linha 8) o autor troca “psicológicas” por “mentais”. Essa troca não traz qualquer mudança brusca ou relevante de sentido, tendo em vista que os termos substituídos são sinônimos.

Na linha 9 temos a supressão do termo “julgamento”, que é um termo que acabara de ser usado pelo autor, o que possivelmente o levou a esse apagamento a fim de evitar uma repetição. O que é ainda mais interessante, nesse caso, é que o autor, ao passar seu texto a limpo, desiste desse apagamento e mantém o termo “julgamento” na versão final do texto. Como podemos observar no final da linha 5 do texto E.

Figura 24: Trecho 1 do texto E

|   |                                                                               |
|---|-------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | <del>Depressão, ansiedade, crises de pânico não algumas doenças que po-</del> |
| 5 | <del>dem se ocupar com o julgamento das pessoas. E esse julgamento</del>      |

Fonte: Trecho de manuscrito (2021)

Esse movimento do estudante nos remete ao que já mencionamos aqui: a sensibilidade, mesmo em escritores tão jovens, para criticar o que foi escrito e modificá-lo, a essa inquietação que fica invisibilizada quando olhamos apenas para o texto final dos nossos estudantes, quando não os estimulamos a olharem para o processo como um todo, e não lhes damos a oportunidade de refletir sobre seu processo de escritura e criação.

Com base nessas reflexões, podemos perceber mais claramente o que discutimos em tópicos anteriores a respeito do ensino de produção textual no ensino médio, quando este é colocado a serviço apenas do ENEM. Quando os estudantes são privados do estudo de múltiplos gêneros e focam seus esforços em um modelo a ser imitado, suas produções deixam de ter sentido e objetivos práticos a passam a compor uma agenda de temas que servem apenas às expectativas de um exame.

Quando são levados a apenas repetir modelos e perseguir competências, os estudantes param de olhar criticamente para seu processo construtivo, pois estão em busca de atingir um padrão que lhes possibilite a obtenção de uma boa nota. Sendo assim, oportunizar essas

reflexões com nossas turmas é uma forma de começar a quebrar velhos paradigmas e redirecionar o olhar dos nossos estudantes para suas produções e assim torná-los conscientes da relevância da produção textual na sala de aula e em suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho fazendo menção a um texto de Manoel de Barros no qual o autor fala do trabalho dos arqueólogos ao “escovar osso” e o compara ao seu próprio trabalho de “escovar palavras” buscando encontrar suas significâncias. O trabalho de análise das rasuras em muito se parece com isso, pois buscamos inferir a partir das marcas deixadas no papel, ou na comparação entre mais de uma versão do texto, os primórdios dos sentidos que podem ser inferidos a partir da análise da escrita do autor. Também nos faz lembrar da origem do termo rasura, que como explicado por Calil (2008), possui o radical *ras*, que indica o ato de raspar, de arranhar, proveniente dos antigos palimpsestos em que a escritura antiga era raspada do pergaminho para dar lugar a uma nova. Todas essas ações concretas: de escovar, de raspar nos levam a refletir sobre o momento de escritura de um texto, que é um verdadeiro trabalho do autor por encontrar o que deseja exprimir e colocá-lo no papel.

No percurso desse trabalho, pudemos entender melhor como cada estudante se comporta ao produzir seus textos, ficamos de frente aos seus receios, suas pausas, seus conflitos por utilizar este ou aquele termo. Ainda que de forma inferencial, conseguimos depreender os sentidos primeiros de cada produção, colocando-nos lado a lado com cada escrevente, como se os ouvíssemos relatar seu trabalho de construção.

Acredito que conseguimos alcançar nossa intenção de mapear o percurso de produção/modificação de sentidos durante o processo de escritura de um texto dissertativo, no momento em que o estudante tenta dar ênfase a uma das finalidades desse tipo textual, que é a argumentação.

Percebemos, assim, como nos lembra Koch, que “os sentidos são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o contexto que envolve a materialidade linguística e o conhecimento armazenados na memória (bagagem cognitiva) (KOCH, 2016, p. 23). Tudo que foi vivenciado pelo autor de um texto, entra em jogo quando ele tentar imprimir no papel suas ideias.

Em relação aos tipos de rasura e aos tipos de operação, percebemos a presença de todos os tipos de rasura citados por Calil (2008): branca, riscada, borrão, marginal, interlinear, linear e sobrescrita; e todos os tipos de operação preconizados por Fabre (1986), sendo a rasura riscada a mais recorrente, seguida da rasura interlinear, da rasura borrão, da rasura linear e, em menor quantidade, a incidência da rasura sobrescrita e branca. A rasura marginal foi a menos encontrada nos textos analisados, ocorrendo em apenas três textos.

Notamos, também, que alguns alunos entregaram as folhas de rascunho em branco, ou utilizaram uma terceira folha, retirada do caderno, para fazer as anotações antes da produção textual. Estas atitudes podem sugerir que os estudantes não estão habituados a mostrar seus rascunhos aos professores, ou que se sentem envergonhados ao mostrar os “erros”. Durante o debate que antecedeu a produção textual, alguns alunos chegaram a comentar sobre esse receio de entregar seus rascunhos à professora junto com seu texto final.

Já em relação às operações, percebemos uma enorme recorrência da substituição. A inexperiência dos escreventes (alunos de ensino médio) talvez justifique a maior presença dessa operação tendo em vista que ela demonstra uma insatisfação com o que fora escrito e um possível desejo de atender às expectativas do leitor, que nos textos em questão, era a professora. Também notamos a presença marcante das anulações, especialmente de início de parágrafos, o que pode demonstrar a dificuldade dos escreventes em iniciar uma nova ideia e concatená-la com a ideia anterior. As adições apareceram em terceiro lugar, seguidas dos deslocamentos, que só apareceram em dois textos analisados.

As principais mudanças de sentido que encontramos eram do tipo “esclarecimentos”, ou seja, os estudantes tentavam clarear a compreensão dos trechos rasurados; seja por meio de uma palavra ou expressão mais simples, por uma especificação de quantidade, por uma anulação de repetição ou pela troca de posição dos parágrafos. Nas subtrações, a maior incidência de mudança de sentido deu-se com relação às trocas de palavra por sinônimos mais conhecidos, ou por palavras mais especificadoras, como o caso de trocar “vários” por “milhares”; ou seja, tentativas de tornar as quantificações mais aproximadas com a realidade imaginada e defendida pelo estudante.

Ao realizar esse trabalho, fica-nos ainda mais presente a certeza de que é urgente abandonar antigos modos de pensar o texto e sua construção. Faz-se necessário deixar que os alunos e alunas apreciem e conheçam seus processos de escrita, que vejam nele seu trabalho árduo, e o quanto podem melhorar ao olhar criticamente para seus textos. Quando dizemos ao estudante para passar o texto “a limpo” e nos entregar somente a versão final e não valorizamos seus rascunhos e versões anteriores, dizemos a eles que buscamos um texto perfeito, que todo processo pode ser escondido e jogado fora, desde que nos entreguem um texto sem rabiscos e desvios.

Dar aos alunos a oportunidade de pensar a respeito de suas rasuras é mostrar-lhes que eles já sabem refletir sobre a língua, que já são capazes de encontrar caminhos alternativos para resolver um conflito que se forma no momento de suas criações, e que o texto nasce assim: do trabalho, do processo, e não de um momento de êxtase criativo. Se além disso, dermos também

a eles a oportunidade de compartilhar essas reflexões com seus colegas, daremos ainda mais argumentos para que tenham confiança em sua escrita e estejam dispostos a sempre aprimorá-la, não como um meio de eliminar imperfeições, mas como parte natural do processo de escritura de qualquer autor. É isto que esperamos com esta pesquisa e com as reflexões feitas até aqui.

Desejamos, também, que aqui se inicie, ou se reafirme, um desejo cada vez mais inadiável de vermos nossos estudantes como construtores conscientes de seus textos - e assim também de seus futuros - e não meros repetidores de regras e modelos. A produção de texto no contexto escolar deve ser capaz de fazer sentido na vida cotidiana do aluno, ou seja, ela pode (e deve) ser vista como um instrumento de emancipação, tendo em vista que é capaz de dar visibilidade aos pensamentos e opiniões dos jovens dentro da sociedade.

Nosso tema de estudo torna-se relevante para o meio acadêmico por diversos motivos: primeiramente, ao falarmos sobre produção textual, estamos abordando um assunto que perpassa todas as etapas de ensino e que por isso deve estar sempre em discussão a fim de que se encontrem sempre novos modos de pensar e repensar o ensino dessa temática em nossas aulas. Sendo assim, este trabalho poderá contribuir para que o espaço dado para as reflexões acerca do processo escritural se amplie em nossas salas de aula e na academia.

Em segundo lugar, esta pesquisa promove também uma reflexão por parte dos professores de língua materna, atuantes no ensino médio, que poderão, a partir dos resultados obtidos, oportunizar aos alunos a reflexão sobre sua escrita de forma que ela não seja mais vista como algo mecânico e superficial, mas como um movimento dinâmico, vivo e em constante construção. Nosso trabalho tem a possibilidade de ajudar nesse processo de olhar para as rasuras e encontrar valor significativo nelas, ou seja, de comprovar que os momentos de tensão e mudança pelos quais o texto passa não são erros cometidos, mas parte importantíssima do processo, pois são esses momentos, e o que se tira deles, que formam o texto, que lhe dão vida e o tornam real.

A partir dessas reflexões, também surge espaço para que outros pesquisadores aprofundem nosso trabalho e comprovem com novas pesquisas o que defendemos nesta: que é necessário dar aos estudantes possibilidades de serem verdadeiros autores de seus textos, e não apenas meros reprodutores de técnicas e instruções de forma mecanizada e impessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE et. al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, Maria Bernadete M.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. T.; FIAD, Raquel. **Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita.** Educação em Revista, n. 31, 2000.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis.** Estudos Linguísticos XXIII Anais de Seminários do GEL, v. 1, n. São Paulo: USP, 1994.

ABAURRE, Maria Bernadete. **Língua, Literatura e Produção de Texto.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ALVES-MAZZOTI, Alda. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa** (pp.99-197) 2. São Paulo: Pioneira, 1999.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2009.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Mussite, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap. p. 279-326.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos-SP: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Malanne de Barros. **As rasuras como indícios da mudança de sentido do discurso em rascunhos da redações do ENEM.** Dissertação de Mestrado, PPGE-UFAL, 2017.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003

BERENGUEL, Ligia Colonhesi. Por uma nova direção no ensino de Língua Portuguesa In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílían Ghiuro (coordenadoras). **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares.** São Paulo: Blucher, 2012.

BIASI, Pierre Marc de. **A genética dos textos**. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Dicionário de linguística**. São Paulo, Cultrix, 1998

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. 2ª ed. São Paulo, Parábola, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3ª edição – Brasília: a Secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 1999

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 5 de jul. 2021

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

CALIL, Eduardo. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008.

CALIL, Eduardo. **Rasura oral e autonomia no processo de escritura**. Letras de hoje. Porto Alegre (RS), v. 39, n. 3, p.207-221, 2004.

CALIL, Eduardo. “Derrapagens do dizer em processos de escritura a dois: efeitos de escuta, índices de não-coincidência”. In: DEL RE, A.; FERNANDES, S. D. (orgs.). A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso. **Trilhas Linguísticas**, série 15, Cultura Acadêmica Editora, Laboratório Editorial, FCL-UNESP-Araraquara, 2008.

CALIL, Eduardo. **A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada**. Letras de Hoje. Porto Alegre (RS), v. 33, n. 2, 1998.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. **Rasuras e operações metalinguísticas**: problematizações e avanços teóricos. Cad. Est. Ling., v. 39, 2000.

CAVALCANTI, Frazio Valdez Tenório. **A “rasura escrita” em poemas inventados por alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental**: análise de suas ocorrências. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Maceió: 2010, enero-junio, 2008.

CERQUEIRA, Débora de Cássia da Silva. **Leitura e Produção textual**: Inserção do texto em sala de aula. Graduando, Feira de Santana. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em 11 novembro de 2021.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, LÍlian Ghiuro (coordenadoras). **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FABRE, Claudine. **Des variantes du brouillon au cours préparatoire**. Revista Études de Linguistique Appliquée (E.L.A), 1986. Tradução Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e Equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.) **Aprender e escrever com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (Org.). São Paulo: Ática, 2006

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRÉSILLON, Almuth. **Alguns pontos sobre a história da crítica genética**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, jan.-abr. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GRÉSILLON, Almuth. Crítica genética, prototexto, edição. In: GRANDO, Ângela; CIRILLO, José (Org). **Arqueologias da criação**: estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: Editora Arte, 2009

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et al. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GRÉSILLON, Almuth; MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine; BUDOR, Dominique. Por uma Genética Teatral: premissas e desafios. **Rev. Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013.

HAY, Louis. Do texto à escritura. In: **A literatura dos escritores**: questões de crítica genética. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

HOLSTI, Ole. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Boston: Addison Wesley, 1969.

KLEIMAN, Ângela. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual**: introdução. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. M. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016.

KRIPKAL, Rosana Maria Luvezute, SCHELLER, Morgana Scheller; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa**: conceitos e caracterização. Revista investigaciones, 2015.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Jimmy Carter Araújo de. **A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados**. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFAL, 2015.

OLIVEIRA, Célia Cristina Monteiro de. **O manuscrito escolar e as funções da rasura na escrita colaborativa de uma díade do 2º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFAL, 2016.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PILATI, E. et al. Laboratório de ensino de gramática: práticas inovadoras para a sala de aula. (No prelo) In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. **Textos dissertativo-argumentativos**: Subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília, 2017.

QUEIROZ, Janaina Ligya da Rocha. **Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato**: um estudo de caso de uma díade recém-alfabetizada. Tese de doutorado, PPGE-UFAL, 2019.

ROCHA, Sara Susane Ribeiro. **A construção do texto dissertativo argumentativo para o Enem em redação de alunos de escolas públicas**. Brasília. Julho de 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em 09 de novembro de 2021.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coordenadores). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RICHARDSON, Roberto et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SELBACH, Simone. **Língua portuguesa e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, Laudicea Maria de. **O sentido em produções escritas na escola: um olhar enunciativo para a rasura**. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFAL, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.  
TREVISOL M. G.; ALMEIDA M. L. P., A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLEMART, Philippe. **A Crítica Genética Hoje** - Alea: Estudos Neolatinos, vol. 10, n..1

WILLEMART, Philippe. **Crítica Genética e Psicanálise** – São Paulo: Perspectiva; Brasília, DF: CAPES, 2005.

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

WILLEMART, Philippe. **Universo da Criação Literária: Crítica Genética, Crítica Pós-Moderna?** São Paulo: Edusp, 1993 (Criação & Crítica, v.13)

ZAYAS, Felipe & ESTEVES, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. In Cool, César & Martín, Elena (org.). **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## Anexo 2: Texto final A

| FOLHA DE REDAÇÃO - OFICIAL |                                                                  |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1                          | Cerca de mais da metade da população brasileira so-              |
| 2                          | fre de algum problema psicológico, sendo a maior parte mulhe-    |
| 3                          | res e pré-adolescentes. Existem diversos motivos para se         |
| 4                          | dar um início a algum transtorno. Como rejeição na infância      |
| 5                          | pelos pais, bullying, falta de afeto ou algum outro tipo de tra- |
| 6                          | uma.                                                             |
| 7                          | A maioria dos adolescentes ou pré-adolescentes que               |
| 8                          | precisam de algum tratamento psiquiátrico ou até mesmo psico-    |
| 9                          | lógicos, não possuem condições financeiras e/ou apoio parental,  |
| 10                         | por simplesmente pensarem que a saúde mental é algo bu-          |
| 11                         | nal, ou que não precisam dos devidos que a saúde física.         |
| 12                         | As mulheres, principalmente na adolescência sofrem uma           |
| 13                         | pressão estética por causa dos inúmeros padrões quase inal-      |
| 14                         | cansáveis que acham que precisam estar dentro deles, e com       |
| 15                         | isso, acabam desenvolvendo alguns conflitos internos.            |
| 16                         |                                                                  |
| 17                         | Deveríamos nos conscientizar ainda mais em relação               |
| 18                         | à saúde mental, para que compreendam a necessidade bá-           |
| 19                         | sica do cuidado geral com a nossa saúde, tanto física como       |
| 20                         | psicológica.                                                     |
| 21                         |                                                                  |
| 22                         |                                                                  |
| 23                         |                                                                  |
| 24                         |                                                                  |
| 25                         |                                                                  |
| 26                         |                                                                  |
| 27                         |                                                                  |
| 28                         |                                                                  |
| 29                         |                                                                  |

### Anexo 3: Rascunho B

Tese + Opinião = B

Introdução = Criar e aprofundar pela opinião

Desenvolvimento = Apresentar opiniões

Conclusão = Solução

No livro "Mais esperto que o diabo" relata uma conversa imaginária entre o autor e o próprio diabo a respeito de estigmas e crenças associados ao mesmo, no qual explica que ambos os pensamentos podem ser redirecionados em harmonia. Na descrição do autor, todos ~~podem redirecionar~~ se bem apresentados.

Primeiramente, ~~por se tratar de um~~ sabemos que ~~saúde~~ tanto "saúde mental" quanto as "doenças mentais" são assuntos muito extensos e pouco apresentados na sociedade, ~~gerando dúvidas e crenças limitantes~~ sobre isso, faz com que pareça algo desvalorizado e pouco interessante. Fazendo com quem apresentou experiências negativas no passado gere medos e dúvidas a respeito de ~~pouco conhecimento~~ que a sociedade tem sobre o assunto. ~~Assim~~ como é visto na sociedade.

Segundamente, seguindo a lógica do Autor do livro fica muito claro o valor do conhecimento tanto para quem tem "cicatrices" quanto para quem não os entendem, se bem estimulados, ambos podem entrarem em harmonia, com a aprendizagem certa. ~~com base~~ Opinião com base ~~não~~ no contexto geral uma pessoa machucada pode não ~~entender~~ ligar para a expectativa dos outros como quem discrimina reconhecer sua própria ignorância.

## Anexo 4: Texto final B

| FOLHA DE REDAÇÃO - OFICIAL |                                                        |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1                          | No livro "Mais esperto que o diabo" relata uma con-    |
| 2                          | versa imaginária que segue princípios de filosofia e   |
| 3                          | psicologia, entre o autor e o próprio diabo e res-     |
| 4                          | peito de estigmas e crenças associadas ao mesmo.       |
| 5                          | A obra explica que ambos os pensamentos podem          |
| 6                          | ser redirecionados e colocados em harmonia se          |
| 7                          | bem estimulados.                                       |
| 8                          | Primeiramente, sabemos que tanto "Saúde Mental"        |
| 9                          | quanto "Doenças Mentais" são muito extensas e pouco    |
| 10                         | apresentadas na sociedade. Isso faz com que pareça     |
| 11                         | algo desvalorizado e pouco interessante, gerando medos |
| 12                         | e dúvidas para quem apresenta experiências ne-         |
| 13                         | gativas na relação como é visto.                       |
| 14                         | Segundamente, seguindo a lógica do Autor do            |
| 15                         | livro fica muito claro o valor do conhecimento tam-    |
| 16                         | to para quem tem "Cicatizes" quanto para quem          |
| 17                         | não as tem, entendem, se bem estimulados, ambos po-    |
| 18                         | dem entrar em harmonia com a aprendizagem              |
| 19                         | certa. Opinando com base no contexto geral uma         |
| 20                         | pessoa machucada pode não ligar para as expectati-     |
| 21                         | vas dos outros como quem discrimina reconhecer sua     |
| 22                         | própria ignorância.                                    |
| 23                         | Portanto, chegamos na conclusão de que o co-           |
| 24                         | nhecimento é a base do assunto e que se bem            |
| 25                         | distribuídos podem impactar e mudar vidas. Usando      |
| 26                         | Influenciadores e pessoas que <del>são</del> falam sem |
| 27                         | serem questionadas e que sejam a voz da socieda-       |
| 28                         | de                                                     |
| 29                         |                                                        |
| 30                         |                                                        |

## Anexo 5: Rascunho C

| FOLHA DE REDAÇÃO - RASCUNHO |                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | - As doenças mentais a cada dia que passa, tem <sup>u</sup> aumen-                                                                                                   |
| 2                           | tado frequentemente entre a população brasileira. Não tendo                                                                                                          |
| 3                           | a devida atenção sobre <sup>o caso</sup> fazendo com que as pessoas <sup>seja a procura</sup> tenham                                                                 |
| 4                           | um pensamento de que é teatro, <sup>ou</sup> que queira chamar                                                                                                       |
| 5                           | atenção. Assim fazendo com que as pessoas mentalmente                                                                                                                |
| 6                           | doente deixem de procurar <sup>ajuda</sup> para seu bem estar                                                                                                        |
| 7                           | mental.                                                                                                                                                              |
| 8                           | - No entanto, devemos procurar dar a devida atenção                                                                                                                  |
| 9                           | ao assunto, <sup>para</sup> ajudando com conversas, <sup>ajuda</sup> cons-                                                                                           |
| 10                          | elhos, <sup>a população</sup> indicar um psicólogo. <sup>Muitas</sup> vezes são esque-                                                                               |
| 11                          | cidos e desamparados com seu momento difícil, assim                                                                                                                  |
| 12                          | aumentando a depressão e assim levando ao suicídio.                                                                                                                  |
| 13                          | <sup>Principais instituições</sup> <del>As principais instituições</del> <sup>que são</sup> <del>que são</del> <sup>entre os alunos</sup> <del>entre os alunos</del> |
| 14                          | - <del>As instituições sociais, secretaria de educação e</del>                                                                                                       |
| 15                          | principalmente as escolas, onde a maioria dos alunos e en-                                                                                                           |
| 16                          | contram tiveram ajuda psicológica diminuiria na prática.                                                                                                             |
| 17                          | Os professores poderiam ser preparados para esse                                                                                                                     |
| 18                          | tipo de conversa. Como dizia a filósofa e ativista <sup>grat</sup>                                                                                                   |
| 19                          | Greta Thunberg: "Pense: Uma caneta, um caderno, um aluno                                                                                                             |
| 20                          | e um professor. Em sala de aula podem mudar o mundo.                                                                                                                 |
| 21                          | <sup>Nas escolas</sup> <del>Segundo esse</del> sendo falado esse assunto combateria mas                                                                              |
| 22                          | rápido as doenças, mostrando que lá tinham ajuda.                                                                                                                    |
| 23                          | - <del>No</del> Portanto as instituições sociais e secretaria de educa-                                                                                              |
| 24                          | ção e as escolas, iriam procurar dar projetos, <sup>participar</sup>                                                                                                 |
| 25                          | sobre o assunto. Como psicólogo acolhimento para que essas                                                                                                           |
| 26                          | pessoas possam se sentir acolhidas e vencer a doença                                                                                                                 |
| 27                          | mental.                                                                                                                                                              |
| 28                          |                                                                                                                                                                      |
| 29                          |                                                                                                                                                                      |
| 30                          |                                                                                                                                                                      |

## Anexo 6: Texto final C

| FOLHA DE REDAÇÃO - OFICIAL |                                                                  |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1                          | - As doenças mentais a cada dia que passa, tem au-               |
| 2                          | mentado frequentemente entre a população brasileira. Não         |
| 3                          | tendo a devida atenção sobre o caso, fazendo com que             |
| 4                          | as pessoas tenha um pensamento de que é teatro, seja             |
| 5                          | "frescura" ou que queira chamar atenção. Assim fazendo           |
| 6                          | com que as pessoas mentalmente doente deixem de                  |
| 7                          | procurar ajuda para seu bem estar mental.                        |
| 8                          | - No entanto, devemos procurar dar a devida atenção ao           |
| 9                          | assunto. Assim ajudando com conversas, apoio, conselhos.         |
| 10                         | ou procurar um psicólogo. Muitas vezes são esquecidos e          |
| 11                         | desamparados com seu momento difícil, assim aumentando           |
| 12                         | a depressão e também levando ao suicídio. Principalmente         |
| 13                         | instituições sociais, nas escolas. principalmente entre os       |
| 14                         | alunos tivessem ajuda psicológica diminuiria bastante.           |
| 15                         | Os professores poderiam ser preparados para esse tipo            |
| 16                         | de conversa. Como dizia a filósofa e ativista Greta              |
| 17                         | Thunberg: "Disse: 'Uma caneta, um caderno, um aluno e um         |
| 18                         | professor em sala de aula mudaria o mundo.' Sendo                |
| 19                         | falado esse assunto <del>comentários</del> combateria mas rápida |
| 20                         | as doenças mentais.                                              |
| 21                         | - Portanto as instituições e a secretaria de educação            |
| 22                         | e as escolas, iriam procurar dar projetos, palestras sobre       |
| 23                         | o assunto. Como psicólogo e acolhimento para que essas           |
| 24                         | pessoas possam se sentir acolhido e vencer a doença              |
| 25                         | mental.                                                          |
| 26                         |                                                                  |
| 27                         |                                                                  |
| 28                         |                                                                  |
| 29                         |                                                                  |
| 30                         |                                                                  |

## Anexo 7: Rascunho D

2º Parágrafo

FOLHA DE REDAÇÃO - RASCUNHO

|    |                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------|
| 1  | Primariamente que as pessoas tem um pensamento                |
| 2  | muito distorcido em relação a saúde mental. Então             |
| 3  | logo que elas não "deixam" que não tem raciocínio             |
| 4  | Por ao contrario, elas não muito além disso. Elas             |
| 5  | entem que temas limites, que não podemos "abrir a             |
| 6  | o mundo", que não somos perfeitos.                            |
| 7  | 3º Parágrafo                                                  |
| 8  | A saúde mental. Existem variações de saúde                    |
| 9  | de mental. Elas são: Ansiedade, depressão, pânico, transtorno |
| 10 | no alimentar e bulimia. A maioria desses transtornos aconte-  |
| 11 | tem são os preconceitos e falta de informação das             |
| 12 | pessoas.                                                      |
| 13 | As pessoas que sofrem esse tipo de transtorno desmuni-        |
| 14 | vem todas as emoções dentro delas com mais intensidade.       |
| 15 | Essa doença vai muito além de tristeza, melancolia e          |
| 16 | fragilidade. Muitas de não tem informação por                 |
| 17 | conta do histórico familiar e falta                           |
| 18 |                                                               |
| 19 |                                                               |
| 20 |                                                               |
| 21 |                                                               |
| 22 |                                                               |
| 23 |                                                               |
| 24 |                                                               |
| 25 |                                                               |
| 26 |                                                               |
| 27 |                                                               |
| 28 |                                                               |
| 29 |                                                               |
| 30 |                                                               |

## Anexo 8: Texto final D

| FOLHA DE REDAÇÃO - OFICIAL |                                                               |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1                          | Existem variações de saúde mental. Algumas delas são          |
| 2                          | Ansiiedade, depressões, pânico, transtorno alimentar, bulimia |
| 3                          | e entre outras. A maior causa desses fatores acontecem        |
| 4                          | não os preconceitos e falta de empatia.                       |
| 5                          | As pessoas que sofrem esse tipo de transtorno de-             |
| 6                          | monstrem todos os emoções com mais intensidade.               |
| 7                          | Essa doença vai muito além de procura, religiosidade e        |
| 8                          | fragilidade. Muitas não têm informação por conta              |
| 9                          | do histórico familiar.                                        |
| 10                         | Primeiramente que as pessoas tem um pensamento                |
| 11                         | muito distorcida em relação a saúde mental. Pensam            |
| 12                         | logo que elas são "doídas" que não tem raciocínio.            |
| 13                         | Rele ao contrario, elas vão muito além disso. Elas sentem     |
| 14                         | que temar limites, que não podemos "abrir o mundo"            |
| 15                         | e que não somos perfeitos.                                    |
| 16                         | Existem redes de apoio através do SUS, tem CVV 188            |
| 17                         | e etc. Se guardar pra si próprio pode levar a compli-         |
| 18                         | cações e uma delas é o suicídio. Busque ajuda de              |
| 19                         | terapeutas e psicólogos, fale com alguém que você tem a       |
| 20                         | certeza que pode lhe ajudar em vez de julgar.                 |
| 21                         |                                                               |
| 22                         |                                                               |
| 23                         |                                                               |
| 24                         |                                                               |
| 25                         |                                                               |
| 26                         |                                                               |
| 27                         |                                                               |
| 28                         |                                                               |
| 29                         |                                                               |
| 30                         |                                                               |

## Anexo 9: Rascunho E

|    |                                                                                                      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <del>"Depressão"</del> "falta de Deus", <del>"Depressão"</del> e "fúria"                             |
| 2  | <del>"Depressão"</del> "falta de equilíbrio", são algumas críticas,                                  |
| 3  | permanentes e polêmicas <sup>proibidas</sup> <del>expressões</del> , frequentemente <del>estão</del> |
| 4  | para pessoas sem entendimento e empatia ao próximo que                                               |
| 5  | se encontra em situações de fragilidade emocional.                                                   |
| 6  | <del>O preconceito social em relação a</del> <del>Doença</del> Depressão,                            |
| 7  | ansiedade, crises de pânico, bulimia são algumas doenças                                             |
| 8  | <del>psicológicas</del> mentais, que podem se agravar com o julga-                                   |
| 9  | mento das pessoas. E esse <del>julgamento</del> pode ser muito <del>e</del>                          |
| 10 | prejudicial na vida de alguém, levando-a até ao suicídio.                                            |
| 11 | O preconceito social em relação a doenças psicológi-                                                 |
| 12 | cas, infelizmente, ainda é muito presente, mesmo diante da                                           |
| 13 | quantitativa de crises contínuas, até a morte. A falta                                               |
| 14 | de compreensão da sociedade também é um motivo que                                                   |
| 15 | desequilibra o isolamento de pessoas psicologicamente doentes,                                       |
| 16 | que por medo ou receio, não procuram a ajuda necessária.                                             |
| 17 | E essa falta de suporte costumam começar dentro de suas                                              |
| 18 | próprias famílias.                                                                                   |
| 19 | Também é importante destacar e dar atenção as crian-                                                 |
| 20 | ças, no qual o perigo é de desmurchamento do seu carac-                                              |
| 21 | ter e personalidade. Por serem crianças é de costume igno-                                           |
| 22 | rar seus sentimentos e comportamentos. <del>Por</del> com isso, elas                                 |
| 23 | acabam crescendo sem suporte, levando ao desmurchamento ou                                           |
| 24 | agravamento de traumas <sup>que</sup> <del>eventualmente</del> podem cau-                            |
| 25 | sar maiores danos.                                                                                   |
| 26 | Portanto, com base no conhecimento de psicólogos, psiqui-                                            |
| 27 | atras e órgãos de posicionamento sobre o desmurchamento de                                           |
| 28 | doenças mentais deveriam, com autorização e suporte do go-                                           |
| 29 | verno, ampliar a conscientização da população em geral sobre                                         |
| 30 | a importância da saúde psicológica. Também seria de grande pro-                                      |

gresso implantar em ~~o~~ creches e escolas de ensino fundamental e médicos psicólogos qualificados para as condições de cada ~~as~~ faixa etária ~~e observando assim~~, ~~comportamentos~~ assim observando e contribuindo para o melhor desmurchamento e crescimento na saúde mental.

## Anexo 10: Texto final E

| FOLHA DE REDAÇÃO - OFICIAL |                                                                                     |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                          | "Falta de Deus", "frescura", "falta de chinelo", são algumas                        |
| 2                          | críticas, pensamentos e palavras proferidas por pessoas sem empatia                 |
| 3                          | ao próximo que se encontra em situações de fragilidade emocional.                   |
| 4                          | Dupressão, ansiedade, crises de pânico são algumas doenças que po-                  |
| 5                          | dem se aquiescer com o julgamento das pessoas. E esse julgamento                    |
| 6                          | por <del>se</del> <del>agressor</del> pode ser muito prejudicial na vida de alguém, |
| 7                          | levando-a até ao suicídio.                                                          |
| 8                          | O preconceito social em relação a doenças psicológicas, in-                         |
| 9                          | felizmente, ainda é muito presente, mesmo diante do quantitativo                    |
| 10                         | de <del>graves</del> graves consequências até a morte. A falta de compre-           |
| 11                         | ensão da sociedade também é motivo que desencadeia o isolamento                     |
| 12                         | de pessoas doentes, que por medo não procuram ajuda necessária.                     |
| 13                         | E essa falta de suporte costumam começar dentro de suas famílias.                   |
| 14                         |                                                                                     |
| 15                         | Também é importante destacar e dar atenção as crianças,                             |
| 16                         | no qual o período é de desenvolvimento da sua personalidade. Por                    |
| 17                         | isso, crianças é de costume ignorar seus sentimentos e com isso,                    |
| 18                         | elas acabam crescendo sem suporte, levando ao agravamento de                        |
| 19                         | Traumas que podem causar maiores danos.                                             |
| 20                         | Portanto, com base no conhecimento de psicólogos, psi-                              |
| 21                         | quiátricos e órgãos de posicionamento sobre esse assunto deve-                      |
| 22                         | riam ampliar a conscientização da população em da popula-                           |
| 23                         | ção sobre a importância da saúde psicológica. Também da                             |
| 24                         | esse suporte e implantar em escolas e escolas psicólogos qua-                       |
| 25                         | lificados para cada faixa etária. Assim o isolamento e                              |
| 26                         | contribuindo para o crescimento da saúde mental.                                    |
| 27                         |                                                                                     |
| 28                         |                                                                                     |
| 29                         |                                                                                     |
| 30                         |                                                                                     |