

## **RASURAS E OPERAÇÕES METALINGÜÍSTICAS: PROBLEMATIZAÇÕES E AVANÇOS TEÓRICOS**

EDUARDO CALIL  
SONIA CRISTINA FELIPETO  
(Univ. Fed. de Alagoas)

**ABSTRACT** This work takes a linguistic discursive point of view to discuss the relations between metalinguistic operations and erasures in written texts of students in the classroom. This way, taking a conception of structure that supports *la langue* in its functioning – that is, assuming a subject that demands signification and another one that provides interpretation - and through what Lemos has been outlining in recent years (1996, 1999a, 1999b), we will analyze Fabre's (1986, 1987) and Abaurre's work (1996, 1997) which assume an enunciative theoretical perspective to consider that change in drafts points to an attitude of interrogation and adequacy from the writer.

### **1. BREVE PONTUAÇÃO DA QUESTÃO**

Nas investigações em Aquisição de Linguagem escrita, um dos tratamentos dados às rasuras presentes em textos escritos por alunos em sala de aula está marcadamente inserido em um quadro teórico enunciativo, no qual as rasuras aparecem enquanto condição da existência de operações metalingüísticas. Inserem-se neste quadro os trabalhos desenvolvidos por Fabre (1986, 1987, 1992), Abaurre (1996) e Abaurre et alii. (1997), dentre outros. As investigações destas autoras, embora com procedimentos metodológicos radicalmente diversos<sup>1</sup>, assumem uma perspectiva teórica enunciativa conforme postulada por Benveniste (1966) e Culioli (1982).

Neste momento procuraremos discutir com maior precisão a natureza e o estatuto destas operações metalingüísticas e suas relações com a criança, o texto e a própria rasura deixada na folha de papel, a partir dos trabalhos de Fabre e Abaurre.

### **2. OS LIMITES DE UMA TIPOLOGIA DAS OPERAÇÕES METALINGÜÍSTICAS**

Fabre, ao sondar as características das alterações na enunciação escrita, questiona de que forma um escritor (ou aprendiz de) chega a elaborar um discurso escrito que se

---

<sup>1</sup> Enquanto nos trabalhos de Fabre há uma preocupação em estabelecer um sistema e uma gênese para as rasuras presentes nos textos analisados, Abaurre procura tratar cada rasura a partir da singularidade da relação da criança com o texto que escreve.

torne, através dos retornos ao texto, um “conjunto lingüístico socializável<sup>2</sup>” (1987:15). Para tanto, propõe-se a analisar textos escritos por alunos que freqüentam os primeiros anos escolares<sup>3</sup>, partindo da consideração de que as alterações nesses textos assinalam uma atitude – através das atividades metalingüísticas e metadiscursivas nem sempre bem precisas<sup>4</sup> - de interrogação e adequação daquele que escreve sobre o texto que está escrevendo.

Desse modo, através de trabalhos marcadamente descritivos, Fabre, indagando se as rasuras formam um sistema ou possuem uma gênese, analisa centenas de textos escritos por alunos de 6 a 10 anos, e neles aponta quatro operações “metalingüísticas”, quais sejam, supressão, substituição, deslocamento e adição.

Na “supressão”, a operação mais freqüente no conjunto de textos analisados pela autora, o termo escolhido é riscado, rasurado e não substituído: são rasuras não produtivas que traduziriam o abandono da “capacidade inventiva” do escritor, conforme indica Fabre (1986:73).

Na “substituição”, a segunda operação com o maior número de ocorrências, um termo é trocado seja por ele mesmo, seja por outro. Quando um termo é eliminado e volta novamente à cena, esta hesitação deixaria claro, segundo Fabre, a dificuldade do escritor novato em “escolher” o melhor; quando um termo é rasurado e substituído por outro, esta correção seria indício da “criatividade” do escritor (1986:78), mesmo se a forma final não corresponder à mais correta. Contudo, nem sempre elas derivam de uma atividade metalingüística. Por exemplo, a troca constante entre “m” e “n”, como em “la ~~ferme~~ ferme” e em “...le père ~~m m~~ noel”, parece decorrer, conforme afirma Fabre (1986:72), mais da falta de motricidade no desenho da letra.

O “deslocamento”, no qual grafemas, sílabas ou palavras inteiras são antecipadas ou repetidas, como no caso “un ~~p~~ tout petit hippotanes...”, representa a terceira das operações presentes nos textos dos alunos. No exemplo acima o “p” seria uma antecipação de “petit” e isto “talvez porque a *motricidade da mão* vai, especialmente nos escritores novatos, menos rápido que a *palavra internalizada*. (...) A sincronização, própria à escritura, da *motricidade* da mão e da *verbalização em projeto*, não está completa” (1986:76, grifo nosso).

No caso das “adições”, as menos representativas entre as rasuras produzidas por alunos de 6 a 7 anos, a autora nos diz que elas são índices de um procedimento de correção que conserta uma omissão anterior. Quanto a saber porque elas ocorrem com menor frequência, Fabre assevera que, ao contrário das operações de “supressão”, cujo escrito é apagado, o acréscimo de termos ou expressões depois de já se ter escrito algo é

---

<sup>2</sup> Antes de o texto chegar a este estado, a autora entende os manuscritos como “um conjunto complexo de estados sucessivos em vias de estabilização”, conforme ela mesma define a partir do prefácio de Culioli (1982) para o livro *La genèse du texte: les modèles linguistiques*.

<sup>3</sup> Os textos que Fabre analisa foram escritos por alunos entre 6 e 10 anos que frequentavam o Curso Preparatório, o Curso Elementar e o Curso Médio de acordo com o sistema de ensino francês. Esta faixa etária corresponderia ao Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos, no sistema de ensino brasileiro.

<sup>4</sup> A própria autora (1986) diz que há problemas em estabelecer os limites destas operações. Posteriormente iremos nos deter sobre este ponto e colocá-lo como questão para a natureza e o estatuto destas operações.

uma operação muito difícil para os alunos que ainda têm pouca experiência com a escrita. É neste sentido que, para a autora, a predominância inicial das operações de “substituição” e de “supressão” estaria de acordo com uma perspectiva genética que culmina “na hipótese de uma emergência progressiva da consciência linguística” (p. 78. Os grifos são da autora).

Um primeiro ponto a colocar diante das descrições e interpretações destas operações metalingüísticas está nas indicações da autora sobre os problemas de “motricidade” e sua relação com a “palavra interiorizada”. A partir daquilo que a autora diz, fica pouco claro a que tipo de relação ela se refere. Além disso, a ênfase dada aos problemas de motricidade para explicar as presenças iniciais das rasuras nos textos de alunos com 6 e 7 anos deixa apagada a possibilidade de interpretação destas marcas como sendo de ordem lingüística.

Avistando-se com a inflexibilidade de certos fenômenos, como o retorno de um fragmento rasurado ou a predominância na utilização de uma operação em detrimento das outras, a autora conclui, por conta da extrema heterogeneidade implicada nas alterações, que as atividades epi e metalingüísticas decorrem de uma *relação muito pessoal* que o aluno mantém com a escrita, o que culmina por suspender a própria explicação.

Outra questão, relacionada a estas operações, que também merece ser indicada, refere-se aos limites e entrecruzamentos das próprias operações, isto é, de acordo com as definições postas acima, poderíamos considerar que na “substituição” há uma “supressão” e “adição” e o “deslocamento” supõe uma “supressão” inicial seguida de uma possível “substituição” ou “adição”. Apesar da própria autora comentar estes pontos de inter-relação entre as operações (Fabre, 1987:16), podemos perguntar quais os limites entre elas. Ou ainda, como uma pode estar produzindo a outra?

É preciso ainda entender como estas rasuras descritas pelas operações metalingüísticas ou a própria eliminação ou deslocamento de um termo da cadeia sintagmática podem estar interferindo nos sentidos do texto ou, até mesmo, na produção de novas rasuras.

Finalmente, e talvez o mais importante, mas o menos presente em seus trabalhos, está em definir o lugar dado ao modo como o escrito (a língua escrita) é ensinado para esses alunos constituindo aí um modo de significação, para o que se aceita como “errado” ou “certo”, interferindo naquilo que se produz como efeito do escrito sobre aquele que escreve ou sobre o modo como se escreve. Vale lembrar que nas séries iniciais do processo de escolarização formal, o ensino da escrita assenta-se fortemente sobre aspectos gráficos (forma da letra, ensino de um tipo de letra específico) e convenções ortográficas. Não poderia isto estar convocando a presença daquelas operações de “supressão” e “substituição”, justamente aquelas identificadas em maior número nos textos escritos pelos alunos envolvidos nesta investigação? Sem dúvida alguma, a autora considera estas características do ensino da língua escrita, mas não dá nenhuma importância ao modo como os efeitos das relações entre o aluno, o professor e o texto estão se produzindo. Estes efeitos podem facilmente ser identificados a partir da grande singularidade e heterogeneidade apresentadas pelas rasuras nos textos analisados.

Estas considerações sobre os trabalhos de Fabre nos colocam diante de uma questão capital, a saber, como podem as descrições dos tipos de rasuras ou das operações metalingüísticas ajudarem a entender aquilo que a autora chama de “hipótese da emergência progressiva da consciência lingüística” se as próprias operações parecem se caracterizar por uma definição marcadamente espacial<sup>5</sup>?

### 3. OPERAÇÕES METALINGÜÍSTICAS E A SINGULARIDADE NA RASURA

No que diz respeito à singularidade nas reformulações, cumpre ressaltar que são meritórias as reflexões de Maria Bernadete Marques Abaurre em Aquisição de Linguagem, pois, mais do que com ela se deparar, a autora (d)enuncia o estigma imposto à “natureza cambiante” dos dados, normalmente relegados, regurgitados em defesa do regular, de modo que a questão que se colocou para a autora foi: que estatuto teórico atribuir ao residual, ao assistemático?

O singular, para Abaurre, trata-se “..(d)aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais” (1997:18). Com o fito de evidenciá-las, a autora centra a discussão em alguns episódios de refacção textual<sup>6</sup>, pelo fato das rasuras revelarem “motivações” as mais variadas, testemunhas das singularidades dos sujeitos em sua relação com a linguagem. São vários os casos de refacção que a autora discute em seu trabalho, dentre os quais elegemos a produção episódica, singular, de José Luiz, que faz parte da 1ª série de uma escola pública de Campinas:

“Era uma vez Uma escola bunia legau.  
Umdia umumléque quenão gostava  
daiscola nãosabéa denada abrofesora  
quechamava Elizabéte Umdia omulique  
jigou [chingou]<sup>7</sup> abrofessora umdia elecaiu  
noburaco elemorreu”. (op. cit.: 25)

Nesta produção, a criança rasura a palavra “jigou” e escreve “chingou”. Abaurre comenta que outras palavras no texto poderiam ser consideradas incorretas. Sendo assim, “por que apenas ela *ganha saliência* e merece a correção espontânea da criança?” (op. cit.:25, a ênfase é nossa). A interpretação da autora diz que, pelo fato da história atingir o seu clímax exatamente quando o menino “chinga” a professora, provavelmente

---

<sup>5</sup> Vejam que as noções de “supressão”, “substituição”, “deslocamento” e “adição” remetem todas para um sentido espacial da rasura na folha de papel.

<sup>6</sup> A noção de refacção em Abaurre pode ser entendida como a volta daquele que escreve sobre qualquer parte do que está escrevendo, desde que marcado graficamente, na forma de rasura, sobre o escrito. Em geral, o dados analisados se dêem sobre as marcas deixadas na primeira versão do texto escrito. Para uma discussão mais detalhada dos efeitos do retorno do aluno sobre a segunda versão que escreve, ver o trabalho de Santos (1999) e para outra discussão mais aprofundada sobre o estatuto teórico assumida por Abaurre, consultar Faria (1997).

<sup>7</sup> Esta palavra foi escrita sobre “jingou”, e não ao lado, como a transcrição acima sugere.

este seja o motivo que tenha levado José Luiz a se preocupar justamente com esta palavra, rasurá-la, ignorando as outras grafadas equivocadamente, de modo que a reformulação acima parece encontrar ainda justificativa nas intenções da criança em rasurar o que está “errado” e fazer o “certo”.

Mas insistamos no conceito de saliência. A natureza do episódico para Abaurre parece decorrer de algum aspecto contextual, singular, que tenha adquirido saliência particular ao sujeito. Questionamos: o conceito de saliência e o termo “motivação” que mencionamos atrás não estariam indiciando uma possível ancoragem causal, o que sem dúvida implica no apagamento da sobredeterminação do próprio fenômeno? Quanto a saber porque uma palavra adquire saliência e não outras, a autora diz que não tem

*como explicar esse comportamento a não ser por características muito particulares de um sujeito singular para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos de forma, conteúdo e contexto na produção dos textos adquirem uma saliência em última análise determinante das ocorrências singulares. Estas, por sua vez, estão a sinalizar a singularidade do próprio sujeito (Abaurre et al. 1997:137).*

O intuito de encontrar uma explicação de ordem causal para os fenômenos não estaria ainda inflando o conceito de saliência de um certo psicologismo, colocando o sujeito na origem e, ademais, apagando o que é próprio do funcionamento lingüístico-discursivo? Neste sentido, não é à toa que a circularidade entrevista entre a singularidade dos sujeitos e a das ocorrências está fadada a esbarrar em um impasse insolúvel culminando por deixar em aberto a própria explicação.

Tratar o singular, como o faz Abaurre, a partir das saliências perceptuais ou das motivações, ou abordar o sistemático, como preconiza Fabre, através da discordância entre motricidade e pensamento, parece manter a interpretação do fenômeno em uma zona pouco iluminada, não nos permitindo ir além daquilo que supomos ser a intenção do escritor ou seu incipiente controle motor. Diante disso, todo efeito produzido por aquilo que foi escrito e seu apagamento permanece ancorado em uma esfera imaginária em que a empiria ofusca os movimentos da própria língua e dos discursos na suas relações constitutivas com o sujeito.

Os episódios singulares de reelaboração são, consoante Abaurre, dados privilegiados para análise porque permitem flagrar momentos de “tomada de consciência” do escritor no que diz respeito às suas “preocupações” e “escolhas” através das quais ele vai adquirindo autonomia frente à linguagem. Desse modo, as reformulações para Abaurre revelam-se enquanto um recurso do qual dispõe o sujeito para alcançar seu objetivo, discurso não muito diferente do de Fabre, como discutido anteriormente. Abaurre assevera que

*Identificar e interpretar, de forma sistemática, essas marcas, é tarefa que se impõe aos pesquisadores interessados em compreender o movimento que vai das operações epilingüísticas até a reflexão metalingüística, mais controlada, planejada e consciente (Abaurre et ali. 1997:69).*

Se há realmente “reflexão” consciente ou metalingüística, porque ela é tão intermitente e tantas vezes não se manifesta? Se a reformulação resulta de uma

atividade cognitiva, porque ela não se realiza em todo o texto ou, pelo menos, em boa parte dele? Não seria inerente à cognição atuar nas várias instâncias? Se as ressignificações nem sempre indicam um movimento que vai em direção ao acerto ou à manutenção de uma unidade gráfica, ortográfica ou discursiva; se elas não ocorrem em todo o texto, ou seja, se em um mesmo trecho nos deparamos com “erros” para os quais não há qualquer índice de reformulação e outros para os quais há (sem falar nas reformulações que são equívocas, isto é, o aluno apaga o que está certo, escrevendo o que está “errado”), talvez devêssemos tentar interpretar estes fenômenos não mais sob um ótica cognitivista, como estas abordagens eunciativas o fazem. Colocando isto na forma de uma questão, poderíamos dizer: como interpretar tal heterogeneidade tomando a ordem própria da língua enquanto domínio fundamental?

#### 4. ALGUNS PONTOS SOBRE A BASE TEÓRICA

No Curso de Lingüística Geral, vemos Saussure esforçar-se em construir uma identidade para a Lingüística, separando-a claramente de outras ciências, como a Psicologia, a Antropologia, a Filologia, etc., chegando mesmo a afirmar que “*é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua*” ([1916] 1995:16. A ênfase é do autor) para responder às questões que lhes são pertinentes.

Se nos detivermos por um momento na teoria do valor conforme postulada por Saussure na parte II do *Cours*, em que o lingüista define o funcionamento da língua fundado sobre dois eixos, quais sejam, o sintagmático e o associativo, aí encontramos todo o alcance da assertiva saussureana de que “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (op. cit.:31), funcionamento que, sendo alheio à vontade ou à consciência individual, manifesta um saber que é da própria língua.

Consideramos que, se o funcionamento da língua – definido por Saussure por meio da teoria do valor – tem como primitivos *relações* e é estranho a uma ordem perceptual, não há como defini-lo em termos de conhecimento comum a todos os indivíduos. Gadet, comentando Saussure, diz que as unidades da língua seriam produtos de um “mecanismo inobservável” (apud Lemos, 1996b:07), o que diz da impossibilidade do sujeito exercer qualquer tipo de controle sobre este mecanismo (a não ser enquanto efeito imaginário), o que se daria, segundo as teorias embasadas em um sujeito psicológico, por estágios de desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, tratar essas atividades metalingüísticas tomando a “motricidade”, a “internalização” ou a “motivação” como “causas” possíveis do processo de rasuramento parece rasurar um fato que é de ordem lingüística. Isto não seria uma forma de pulverizar o *objeto* língua lançando-o para outros domínios e impedindo qualquer forma de interpretação do funcionamento da língua pela própria língua<sup>8</sup>? Ou ainda, não se estaria colocando a rasura como um marca meramente espacial sobre a folha de papel

---

<sup>8</sup> Veja que estamos aqui tomando uma concepção de língua que necessariamente suporta um sujeito. Isto pode ser melhor entendido em Milner (1983, 1987). Também vale conferir o trabalho de M. T. Lemos (1994) e Carvalho (1995) sobre o compromisso ético do pesquisador em Aquisição de Linguagem com o erro da criança.

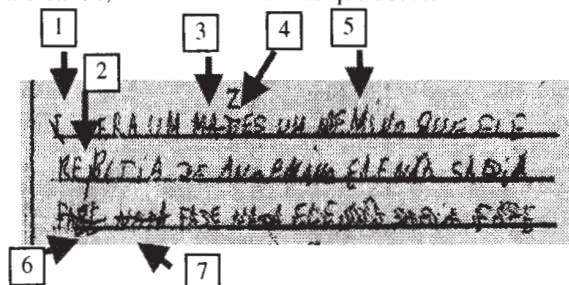
em que suas posições (no início, no meio ou no final da linha, antes ou depois de palavras ou categorias lingüísticas já constituídas) indicariam uma intenção prévia de quem a faz, desconsiderando os efeitos de sentido que elas poderiam estar mobilizando?

O apelo a estes domínios ainda sugere que a Lingüística não seria suficiente para explicar seu próprio objeto, daí a necessidade de recorrer a campos que talvez possam “complementá-la”. Isto nos leva, inevitavelmente, ao que Paul Henry (1992) chama de *a posição singular da Lingüística no campo da complementaridade*. Nele, a linguagem, ao mesmo tempo em que distingue a ordem humana da animal, é concebida tanto como realidade social (exterior) quanto como realidade psicológica (interior). O que impede que haja um hiato entre estes dois campos é a noção (“coringa”) de língua enquanto instrumento de comunicação, uma vez que “*do humano, tudo aquilo que não é de ordem psicológica, é social e reciprocamente*” (op. cit.:114. A ênfase é do autor). Desse modo, a supremacia da complementaridade sustentada pela circularidade social-psicológico, não abre espaço nem para a singularidade de um sujeito que fala ou escreve, tampouco para a língua, culminando por reduzir esta a uma ferramenta de comunicação, por vezes *imperfeita*, como diz Henry.

Do que vimos até agora, parece que um dos principais sustentáculos de tal abordagem reside na crença de uma metalinguagem indene, impermeável, subtraída de toda “anomalia” de uma linguagem dita “leiga”. A concepção metalingüística, implícita ou explicitamente, se acha solidamente disseminada em diversos campos teóricos, fomentando e, em permuta, sendo fomentada por várias dicotomias de consensual aceite, tais como: consciente/inconsciente, ciência/arte<sup>9</sup>, etc.

## 5. AS RASURAS E OS LIMITES DE UMA INTERPRETAÇÃO ENUNCIATIVA

Ocorrências como as que seguem parecem não poder sustentar empiricamente o asserto de Fabre e, igualmente, o de Abaurre. Da prática de textualização<sup>10</sup> que resultou na história inventada “O minino burro” escrita por dois alunos em uma 2ª série do ensino fundamental, escolhemos uma pequena passagem do início deste texto que nos ajudará a refletir sobre a natureza e o estatuto destes fenômenos metalingüísticos que as rasuras estariam indicando, conforme as autoras que debatemos.



<sup>9</sup> Cf. também Rajagopalan e Arrojo (1992), em que faz um reexame crítico da concepção de metalinguagem.

<sup>10</sup> Nosso corpus foi obtido do banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem Escrita (NPALe) da UFAL, que se encontra sob a coordenação do prof. Dr. Eduardo Calil.

Neste breve fragmento<sup>11</sup> temos, pelo menos, sete marcas explícitas de rasuras:

- 1ª) marcando o início de parágrafo com a “supressão” e o “deslocamento” de “E” para dentro da linha;
- 2ª) “suprimindo” o “MA” através de um risco e escrevendo logo em seguida “VES U”;
- 3ª) “substituindo” o “V” por “Z”;
- 4ª) “substituindo” o “N” pelo “M” em “MENMINO”;
- 5ª) “substituindo” o “P”, em letra bastão maiúsculo pelo “p” minúsculo, ou vice-versa;
- 6ª) “substituindo” o “Z” em “FAZE” por um “S”, ficando “FASE” ou o contrário;
- 7ª) “substituindo” “FAZ SE NADA” para novamente reescrever “FASE NADA”.

Apesar de parecer haver rasuras em outros pontos, como por exemplo, “SABIA”, no final da 2ª linha, deixaremos tais marcas de lado, já que elas não deixam tão evidentes se realmente houve uma rasura ou foi apenas uma imprecisão do traçado do aluno.

Se seguirmos a descrição de Fabre, teríamos neste pequeno trecho, uma metaoperação de “deslocamento” (1ª), uma de “supressão” (2ª), cinco “substituições” (3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª).

Diante destas descrições, podemos perguntar: de que modo tais descrições nos ajudam a entender o processo de rasuramento e a relação da criança com o texto que escreve, ou para ser mais preciso, o que poderia estar interferindo nas denominadas “operações metalingüísticas”? Qual sua natureza e seu estatuto?

A considerarmos somente tais descrições tomando por base unicamente o produto final (o texto apresentado) não seria muito difícil dizer que há um “conhecimento lingüístico” da parte destes alunos:

- 1) sobre uso dos parágrafos indiciado pelo deslocamento da letra “E” na 1ª rasura: contudo, aqui vale apontar que as crianças não fizeram outros parágrafos ao longo do texto, nem indicaram algum sinal de pontuação que pudesse indiciar, minimamente, este conhecimento;
- 2) sobre questões ortográficas: no entanto, como explicar o apagamento de “MA” ou a substituição de “V” por “Z”? Mais ainda, como saber o que foi escrito primeiro nas rasuras sobre “menino”, “repetia” e “fazer” se só se tiver acesso ao texto final?

Para poder aprofundar estes pontos é preciso recorrer a um procedimento metodológico que dê visibilidade ao que se passou durante o processo de rasuramento.

---

<sup>11</sup> Para os poucos habituados a ler textos escritos por crianças, segue a transcrição, com correções e pontuações, do que os alunos escreveram:

“Era uma vez um menino que ele repetia de ano em ano. Ele não sabia fazer nada. Ele não sabia fazer...”



Tomaremos então a discussão entre Jaques (10;11) e Anderson (12;2)<sup>12</sup> no momento em que escreviam juntos esta história. Cumpre ressaltar que o acesso ao diálogo e ao momento em que marcam as rasuras só foi possível graças à filmagem do momento em que as duas crianças escreviam.

### **Fragmento 1.**

- 1) Anderson<sup>13</sup>: “[um ma]<sup>14</sup> Tá errado aí..(pegando a folha e a caneta que estava com Jaques)...me dá aí, vai...(rasurando o ‘ma’ e escrevendo ‘ves u’ )”
- 2) Jaques: “Uma vez é com ‘u’...”
- 3) Anderson: “(olhando para Jaques) veis...”
- 4) Jaques: “...**com ‘z’...é com ‘z’**...”
- 5) Anderson: “...veis...vai ficá assim...”
- 6) Jaques: “(perguntando para a professora) uma vez num é com ‘z’ ?”
- 7) Professora: “se errá fais um tracinho, tá?...Escreve em cima...”  
(Ao mesmo tempo em que a professora fala, Anderson rasura “v” e escreve acima o “z”)
- 8) Jaques: “...tá vendo que é com ‘z’, meninu...é com ‘z’...”
- 9) Anderson: “(lendo, sussurrando de modo rápido e quase inaudível) **zes...zes...**”
- 10) Jaques: “(aproximando-se do ouvido de Anderson) larga de sê burro, hein?!..”
- 11) Anderson: “Um...[um] me.. [me] ni... [ni] (escrevendo a letra “n”, rasurando-a e escrevendo a letra “m”) no.. [no] que... [que] ele...[ele] re... [re]... pi...[pi] [p] (rasurando a letra “p” cursiva e escrevendo-a novamente em bastão) pi..[pi] tia..[tia] de ano em ano.. [de ano em ano]
- 12) Jaques: “ele não sabia fazer nada...”
- 13) Anderson: “fa...zer...[ze] fazer nada...[nada] (relendo a palavra ‘nada’) nada...”
- 14) Jaques: “**fazer’ é com ‘s’, rapaz**”
- 15) Anderson: “(rasurando a letra [z] da palavra ‘faze’, escrevendo a letra [s] sobre esta e relendo o que acabara de escrever) fazer nada...”
- 16) Jaques: “(olhando o que Anderson havia escrito) fez um oito? (referindo-se à rasura feita na palavra ‘fase’)”

---

<sup>12</sup> Apesar da idade avançada, estes alunos cursavam, na época, a 2ª série de uma escola pública municipal da cidade de Maceió. Como sabemos, infelizmente é muito comum a presença de alunos fora da faixa etária nas séries iniciais do 1º grau do Ensino Fundamental.

<sup>13</sup> Quando o nome da criança aparecer sublinhado significa que é ela quem está escrevendo.

<sup>14</sup> O colchete significa que o aluno está escrevendo naquele momento.

- 17) Anderson: “Não. Apagar esse... (passando um traço na palavra ‘fazer’ (~~fazse~~)e esse...(fazendo o mesmo com a palavra ‘nada’ )”
- 18) Jaques: “ôxe...só dá pra errar...(SI)”
- 19) Anderson: “fazer...[fase] na..[na]..da..[da]..fazer nada..”

O longo diálogo entre as duas crianças registrado pela filmagem pode nos ajudar a compreender com mais exatidão o que realmente foi escrito primeiro e depois rasurado. No fragmento acima, a rasura sobre “ma” iniciada na fala de Anderson “tá errado aí..” (turno 1); sobre o “v” quando Jaques diz “com ‘z’.. é com ‘z’” (turnos 4 a 9); sobre o “fazer” em que Jaques afirma “fazer é com ‘s’, rapaz” (turno 14) e, ademais, sobre “menino” e “reptia” (turno 11), fragilizam teoricamente a idéia de rasura enquanto procedimento “corretivo” ou como desencontro entre a “mão” (motricidade) e o pensamento (“palavra interiorizada”), ou, ainda, como uma percepção ou saliência daquilo que está errado ou certo, já que estas explicações deixam de lado o modo como opera o funcionamento lingüístico-discursivo que está necessariamente em jogo em qualquer relação entre o sujeito e a língua.

Como interpretar tais ocorrências em uma perspectiva que toma o sujeito e a língua mutuamente constituídos e o discurso fazendo a costura destas relações? Como dissemos anteriormente, o ensino da escrita neste momento escolar está fortemente assentado sobre discursos que constróem um imaginário de texto em torno das convenções espaciais, gráficas, ortográficas e textuais, como por exemplo, a necessidade de deixar espaço para paragrafação, a marcação de letras maiúsculas, o lugar do título e das margens, o tipo ou o desenho da letra, a letra ortograficamente correta, etc.

Neste sentido, a rasura sobre o “E” na primeira linha e seu imediato “deslocamento”, em que a criança parece marcar o parágrafo, não seria muito mais o efeito ou uma identificação<sup>15</sup> aos discursos correntes em sala de aula e que constituiriam este momento do ensino da língua portuguesa, sobre o aluno e da forma como o texto é aí significado, do que uma operação metalingüística que indicaria um conhecimento sobre os usos e as funções do parágrafo no início do texto?

Dando continuidade à nossa análise deste pequeno trecho, vamos nos dirigir às rasuras efetuadas sobre “vzes” (rasura 2) e “fazser” (rasura 6). Na língua portuguesa, o “z” e o “s” estão em estreita relação, podendo assumir exatamente o mesmo valor sonoro dependendo das posições que ocupam, como em “talvez”, “coisa”, “asa”, “prazo” etc. Não é preciso ir muito longe para mostrar que em histórias inventadas escritas por crianças são freqüentes a sua “troca”, destoando do que é posto como convenção ortográfica.

No fragmento 1, nem mesmo após a intervenção da professora, como dá a entender o que diz Jaques (- “...tá vendo que é com ‘z’, menino...é com ‘z’...”), parece ser suficiente para que haja uma “correção adequada” por parte das crianças quanto ao lugar

---

<sup>15</sup> O problema da identificação do sujeito com estes discursos está somente sugerido aqui. Não temos condições, neste momento, de tratá-la com maior acuidade e de forma mais rigorosa. Por ora, assumiremos que este é um ponto frágil de nossa argumentação, porém não desprezível, mas que merecerá um tratamento especial em outros trabalhos.

que cabe ao “z” na palavra “vez”. Neste sentido, parece lícito supor que a fala de Jaques - “vez é com z”- pode estar indiciando uma espécie de “colagem” a enunciados típicos que circulam em sala de aula quando se procura responder ou informar aos alunos sobre questões ortográficas. Além disso, devemos considerar também a interferência de uma semelhança fonética que pode estar se estabelecendo também entre “z” e “v”, e contribuindo para que haja o equívoco<sup>16</sup>.

Poderíamos argumentar que o problema é de Anderson que está grafando e que talvez tenha se confundido visualmente com a forma gráfica entre “z” e “v” ou simplesmente errado a posição das letras. Entretanto, isto seria relegar toda a relação do sujeito com a língua a um aspecto meramente de ordem perceptual, que parece nem ser consistente teoricamente, nem suficiente para interpretar o que de fato se passa nesta relação.

Vejam que as outras rasuras incidem justamente em problemas ortográficos ou gráficos. Por que será que somente as relações entre “m/ma”, “m/n”, “P/p” sofrem as marcas de um processo de rasuramento? A “escuta”<sup>17</sup> destes pontos de tensão não estaria marcada pelos modos de significação que constituem, para estes alunos e seus professores, este momento do ensino de língua escrita e aquilo que faz texto? O que é descrito por Fabre em relação à enorme quantidade de ocorrências de operações metalingüísticas no Curso Preparatório e Elementar não é também efeito destes modos de significação? Não seriam, então, as operações metalingüísticas, um efeito destas relações que dão visibilidade a certos aspectos em detrimentos de outros, como por exemplo, problemas quanto à estruturação sintagmática do enunciado escrito: “Era *um ma-vez um menino que ele repetia de ano em ano*”?

Nestes casos de rasuramento, que encarnam tanto uma “escuta” como uma “não-escuta”, é Jaques quem aponta para o “erro”; e a contradição entre seus enunciados orais (“larga de sê burro” e “ôxe...só dá prá errar”) e o que fica grafado contribuem consideravelmente para fragilizar a idéia de “controle” ou “correção” na “reformulação”, indiciando que se o controle de fato existe, somente pode ser tratado dentro de um registro imaginário<sup>18</sup>, em que os efeitos do texto sobre aqueles que escrevem estão atrelados a um processo extremamente **heterogêneo e singular** e a um reconhecimento **intermitente** daquilo que está “certo” ou “errado”.

Diante disto, se as operações metalingüísticas são indiciadoras da ação gradual do aluno sobre seu texto, poderemos re-interpretá-las a partir das articulações entre as instâncias do Imaginário, do Simbólico e do Real e dos modos como elas articulam a relação do sujeito na língua.

---

<sup>16</sup> Esta noção está sendo tomada a partir do que coloca Milner (1987).

<sup>17</sup> A noção de “escuta” tem sido discutida por Lemos (1999). Aqui, podemos dizer que há um reconhecimento do sujeito de algo que se produz imaginariamente como uma diferença dentro de uma ordem simbólica.

<sup>18</sup> Referimo-nos aqui à tríade Real-Simbólico-Imaginário, que perpassa todo o pensamento laciano. A este respeito ver, dentre outros, Lacan ([1966] 1996) “Escritos”. Authier-Revuz (1998:188) comenta sobre a importância da posição metaenunciativa para o enunciador, pois nela vê “um lugar privilegiado do imaginário da enunciação”, isto é, a metalinguagem é uma ilusão vital assegurada pelo imaginário, o qual permite ao sujeito funcionar com todas as suas claudicações.

Para avançarmos neste ponto e tentarmos entender melhor a natureza e o estatuto destas operações, vale nos determos por um instante nas reflexões de Lemos (1996, 1999a, 1999b) acerca do processo de estruturação do sujeito que se opera pela fala da criança. Através do que vem sendo postulando como “três posições” talvez possamos explicitar melhor o momento em que as ressignificações e as rasuras tomam lugar, não enquanto uma habilidade cognitiva em que a criança passa a desenvolver algum tipo de atividade metalingüística, mas enquanto uma mudança de posição na estrutura em que está inserida.

A principal marca das três posições é a inseparabilidade de sua relação triádica, isto é, a concepção de estrutura que a ela subjaz comporta tanto um sujeito efeito de linguagem, um outro enquanto representante da língua que com ele interage e a língua em seu funcionamento. É relevante dizer que não há nada aí que justifique uma linearidade, ou seja, um possível “desenvolvimento”, pois que elas se imbricam, se enlaçam, se superpõe, não havendo superação de uma por outra, mas sim, dominância, ora de uma, ora de outra.

Na primeira posição, em que o pólo dominante é o **outro**, o que chama a atenção é o retorno na fala da criança dos enunciados da mãe, o que assinala sua alienação parcial à fala do outro. Cumpre ressaltar que nesta posição os movimentos são predominantemente metonímicos, cuja contenção da deriva fica por conta do outro, quando este tenta colocar os enunciados da criança em uma estrutura lexical, sintática, morfológica e semântica.

O que caracteriza a segunda posição é o aparecimento de erros na fala da criança. Nesta posição, em que ela está alienada ao funcionamento da língua, não há escuta. Este movimento mostra os processos metafóricos e metonímicos enquanto constitutivos do funcionamento da linguagem e um sujeito sob o seu efeito. Não apenas a língua é o pólo dominante da segunda posição, como também há uma projeção do eixo metafórico sobre o metonímico em que os significantes vão se substituindo, por um movimento da própria língua, efeito de linguagem sobre linguagem. A criança emerge assim, entre os significantes que se substituem metaforicamente, sem estranhar o que diz.

Mas observemos o que ocorre na terceira posição em que o pólo dominante é o **sujeito**, na medida que há uma “escuta” para o seu próprio dizer, ou seja, a criança identifica qual enunciado seu provocou estranhamento no outro ou nela mesma, o rasura (oralmente ou na escrita), ressignificando-o e substituindo-o por outro, o que aponta para um sujeito que emerge num outro intervalo: “naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta” (Lemos, 1999b:20).

Poder-se-ia argumentar que, pelo fato de a criança substituir um enunciado ou um termo por outro, reconhecendo nele um “erro”, uma diferença, estaria evidenciando uma capacidade metalingüística. No entanto, este movimento retroativo poderia estar assinalando o momento de uma ressignificação do próprio dizer, a partir dos efeitos que o sujeito sofre daquilo que diz. Em outras palavras, a metalingüagem seria um efeito da própria linguagem sobre um sujeito que nela se inscreve. Ao mesmo tempo, este processo de retorno ao texto e seu possível rasuramento, também estaria apontando para o máximo da divisão do sujeito, de sua submissão ao Outro. Como pontua Calil (1998), este retorno do sujeito sobre seu texto nem sempre aponta para um elemento “criativo”

ou para uma ruptura do previsível, mas também pode estar indo em direção ao que já está estabilizado na língua, para o acerto, para a norma. E talvez para mais uma ressignificação e assim por diante.

Já pudemos mostrar que nenhuma das rasuras produzidas por estes dois alunos sobre o escrito “corrigiu” o que estava “errado”. Ao contrário, acabaram apagando o que estava “certo” para escrever o “errado”. Todavia, o gesto de rasurar parece ser movido por um efeito imaginário da “correção” ou das práticas discursivas escolares. Este modo de funcionamento das rasuras também indica, a despeito das operações metalingüísticas que as tipificam, este jogo imaginário que submete estes alunos neste processo de escritura.

Ora, quando falamos em escuta<sup>19</sup>, estamos supondo algo contingente que se opera a partir das relações entre o imaginário, o simbólico e o real, o que diz da impossibilidade de se prever em que ponto da cadeia sintagmática ela irá incidir. O que podemos afirmar é apenas o necessário reconhecimento de uma diferença ou de algo que tenha o efeito de uma diferença.

Fabre também observa em seus dados que as rasuras nos textos escolares caminham em direção à norma. Como diz a autora, “elas funcionam portanto como ‘correções’ propriamente ditas, mesmo se o estado final não é o correto” (1986:75). Estamos deixando de lado, certamente, que o sujeito de Fabre é aquele que abstrai e infere propriedades da língua e também que a rasura para a autora é uma “operação” e não um efeito de linguagem sobre o sujeito. O que estamos procurando destacar, e os trabalhos de Fabre o mostram, ainda que na latência, é que as rasuras no caso da criança apontam para um movimento que busca a semelhança<sup>20</sup>, para o reconhecimento entre o que se diz/escreve e o que se “deve” dizer/escrever. Reconhecimento que, longe de querer dizer “controle”, tem mais a ver com submissão ao funcionamento lingüístico-discursivo.

Para explicitar melhor isto, retornemos à rasura sobre o “v” para se escrever o “z” e aquilo que Jaques diz (“vez é com 'z'”). O que será que faz deste enunciado “correto” o índice de um “erro” ou de uma rasura bastante singular? Temos, de um lado, uma escuta para o escrito que reconhece problemas de ordem ortográfica em “ves”. Observem que em “fazer” a escuta para a relação entre “s” e “z” também se manifesta, o que indica já o reconhecimento de uma diferença.

Contudo, o que parece produzir o equívoco desta rasura em “v zes” não está nesta relação de diferença entre “s” e “z”, mas justamente no encontro de uma semelhança, daquilo que apontamos acima sobre a proximidade fonética entre “v” e “z”. Quando elas se cruzam, neste instante, aquilo que tem uma direção certa (“vez é com 'z'”) acaba por se desviar e apagar a face imaginária da “correção”. Assim, é na articulação entre esta homofonia, o eixo metafórico estabelecido entre estes sons e estas letras<sup>21</sup> e as

---

<sup>19</sup> Não podemos esquecer que a noção de escuta está atrelada à heterogeneidade, singularidade e interminência que as rasuras apresentam.

<sup>20</sup> É interessante notar que a rasura para o poeta caminha em direção oposta ao que parece predominar na criança, ou seja, funciona como elemento de criação, o que assinala a busca e o reconhecimento pelo poeta de uma diferença.

<sup>21</sup> Aqui se trata do funcionamento simbólico.

relações imaginárias que as “correções” ortográficas e o modo como ganham sentido na escola que se produz uma escuta equivocante. Uma escuta<sup>22</sup> que parece trazer quase que simultaneamente as 3 posições propostas por Lemos.

Este entrelaçamento entre o Real, o Simbólico e o Imaginário e as posições subjetivas do sujeito na língua poderiam nos conduzir para uma interpretação que toma o próprio funcionamento lingüístico-discursivo para explicar as operações metalingüísticas, seu estatuto e sua natureza.

Para finalizar, poderíamos dizer que, se as quatro metaoperações ajudam a *descrever* o fenômeno, não podem, todavia, *interpretá-lo*. Igualmente, não permitem generalizações, pois tropeçam na singularidade de um sujeito inevitavelmente habitado pela língua.

Aqui tentamos ir além das descrições e generalizações de tais operações e buscar compreender a rasura<sup>23</sup> presente no processo de escritura levando em conta um sujeito que habita a língua e é por ela estruturado.

## 6. ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

De tudo que foi posto, cabe ainda uma última consideração.

Se a metalinguagem é a capacidade que se tem (ou se adquire através do desenvolvimento de recursos mentais) de analisar a linguagem, o que dizer destas ocorrências que, neste quadro, poderiam muito bem ser chamadas de “erros de reformulação”? Por que os “erros” e, ademais, os de reformulação, não levam os pesquisadores que assumem uma perspectiva enunciativa a desconfiar das operações “metalingüísticas”?

Arriscaremos uma resposta. Talvez, porque a metalinguagem seja um efeito produzido pela própria linguagem, transformando, como dizem Lier-de-Vitto e Fonseca, “uma questão de linguagem em uma questão cognitiva, qual seja, a da ‘tomada de consciência’ (1997:53), ou até mesmo em uma questão motora, como parece indicar os comentários de Fabre.

A substituição de “fazer” por “faser” e de “ves” por “zes”, além das outras já indicadas, registram, sobretudo, seja no próprio erro, seja em sua ressignificação, uma incompatibilidade com esta noção de “metalingüístico” ou, o que se infere dela, a saber, a possibilidade de se supor uma “metalinguagem”, suspendendo-a e, inclusive, ao estatuto cognitivo destas operações. Como espreitam as autoras supra-citadas, “a metalinguagem introduz um sujeito que escolhe, abstrai e infere propriedades da língua, ou seja, que a examina e controla ‘do lado de fora’: um sujeito diante da linguagem e fora da lei” (op. cit.:58).

---

<sup>22</sup> A noção de “escuta” tem sido discutida por Lemos em seus trabalhos e está relacionada à forma como o sujeito é capturado pelo Simbólico.

<sup>23</sup> É interessante notar que a rasura para o poeta caminha em direção oposta ao que parece predominar na criança, ou seja, funciona como elemento de criação, o que assinala a busca e o reconhecimento pelo poeta de uma diferença que rompa a ordem do previsível.

Lei do funcionamento lingüístico-discursivo, certamente. O axioma lacaniano “não há metalinguagem”, consiste em dizer justamente o contrário quando daí se supõe que não existe nada fora da esfera da linguagem – “não há linguagem *do ser*”, diz Lacan (1985:160, a ênfase é nossa). A proferição lacaniana consiste em atestar que a linguagem toca a *alíngua*<sup>24</sup> e se deixa traduzir, como diz Milner (1987:49) por “há alguma coisa da linguagem que se inscreve como não todo”. Destarte, a crença em uma metalinguagem acaba por colocar o pesquisador em lugar confortável, desobrigando-o e abrigando-o da árdua tarefa de cuidar do que falta, digamos, na linguagem não-objetivada.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria B.M. (1996). Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**. Maria Fausta Pereira de Castro (org.). Campinas, SP: editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. et alii. (1997) **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1998). **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BENVENISTE, Èmile. (1988). **Problemas de Linguística Geral**. Campinas: Pontes, Unicamp.
- CALIL, Eduardo. (1998). “Autoria como movimento de escuta”. In: **Lingüística e ensino. Reflexões para a prática pedagógica da língua materna**. Edair Gorski, Loni Grimm Cabral (orgs.). Florianópolis: Insular.
- CARVALHO, Glória M.M. de (1995). **Erro de Pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem**. Campinas, IEL/Unicamp.
- CULIOLI, A (1982). Préface. In: **La genèse du texte: les modèles linguistiques**. Paris: Ed. du CNRS.
- FABRE, C. (1986). “Des variantes de brouillon au Cours Préparatoire”. **Études de Linguistiques Appliquée**, 62, Paris.
- \_\_\_\_\_. (1987). “La reécriture dans l’écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires”. **Études de Linguistique Appliquée**, 68. Paris.
- \_\_\_\_\_. (1992). “Variantes de reécriture, citations, discours rapportes à l’école élémentaire.” **Cahiers d’acquisition et de pathologie du langage: reécriture & interactivité en situation scolaire**, 9, (9-20). Centre National de la Recherche scientifique, Université René Descartes.
- FARIA, N.B.R. (1997a). **Nas letras das canções: a relação oralidade-escrita**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas e Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- HENRY, P. (1992). **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

---

<sup>24</sup> Lacan (1985:180) forma o termo “alíngua” (Lalangue) para nomear o não-todo, o que resiste a ser apreendido em uma totalidade e afirma que “o que se sabe fazer com alíngua ultrapassa de muito o que podemos dar conta a título de linguagem (...) uma linguagem sempre hipotética com relação ao que a sustenta, isto é, alíngua”. Teresa Lemos (1994:39) aponta, na alíngua, “a amarração fundamental entre desejo e língua, sujeito e significante”.

- LACAN, Jacques. ([1966]1996). A instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud. In: *Escritos*. S. Paulo: Perspectiva.
- \_\_\_\_\_. ([1972-73]1985). **Seminário 20: Mais, ainda!** R. Janeiro: Jorge Zahar.
- LEMOS, Cláudia T.G. de (1999a). **Questioning the notion of development: the case of language acquisition**. Campinas, SP: IEL/Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1999b). Relatório (CNPq), Campinas, SP: IEL/Unicamp. (Mimeo)
- LEMOS, Maria Teresa. (1994). **A língua que me falta: Uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem**. Campinas: IEL-Unicamp (tese de doutorado).
- LIER-DE-VITTO, M. F. & FONSECA, S. (1997). "Reformulação ou ressignificação?" **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 33 (51 - 60) Campinas: IEL/Unicamp.
- MILNER, Jean-Claude (1983). **Les noms indistincts**. Paris: Ed. Du Seuil.
- \_\_\_\_\_. (1987). **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- RAJAGOPALAN, K. & ARROJO, R. (1992). A crise da metalinguagem: uma perspectiva interdisciplinar. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Rosemary Arrojo (org). Campinas, SP: Pontes.
- SANTOS, M. do S.F. dos (1999). **(RE)ESCREVENDO HISTÓRIAS: uma análise lingüístico-discursiva da prática de reescrita de textos**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Alagoas.
- SAUSSURE, F. ([1916] 1995). **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Ed. Cultrix.