

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THALIA DE OLIVEIRA KASIOROWSKI

PAUSAS E DINÂMICAS DE REESCRITA EM GRAVAÇÕES DIGITAIS: ANÁLISE E  
REFLEXÕES ATINENTES ÀS ATIVIDADES EPIINGUÍSTICA E  
METALINGUÍSTICA NO DOMÍNIO TEXTO/DISCURSO

CURITIBA

2021

THALIA DE OLIVEIRA KASIOROWSKI

PAUSAS E DINÂMICAS DE REESCRITA EM GRAVAÇÕES DIGITAIS: ANÁLISE E  
REFLEXÕES ATINENTES ÀS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICA E  
METALINGUÍSTICA NO DOMÍNIO TEXTO/DISCURSO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Wachowicz.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECA/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Kasiorowski, Thalia de Oliveira

Pausas e dinâmicas de reescrita em gravações digitais : análise e reflexões atinentes às atividades epilinguística e metalinguística no domínio texto/discurso. / Thalia de Oliveira Kasiorowski. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Wachowicz

1. Língua portuguesa – Textos. 2. Análise linguística. 3. Textos - Análise. 4. Análise do discurso. 5. Conscientização da linguagem. I. Wachowicz, Teresa Cristina, 1966-. II. Título.

CDD – 410

ATA Nº1081

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte de agosto de dois mil e vinte e um às 16:00 horas, na sala StreamYard, On-line, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **THALIA DE OLIVEIRA KASIOROWSKI**, intitulada: **PAUSAS E DINÂMICAS DE REESCRITA EM GRAVAÇÕES DIGITAIS: ANÁLISE E REFLEXÕES ATINENTES ÀS ATIVIDADES EPILOGUÍSTICA E METALINGUÍSTICA NO DOMÍNIO TEXTO/DISCURSO**, sob orientação da Profa. Dra. TERESA CRISTINA WACHOWICZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: TERESA CRISTINA WACHOWICZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ROBERLEI ALVES BERTUCCI (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), LIGIA NEGRI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exaradosos pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, TERESA CRISTINA WACHOWICZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 20 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica

21/08/2021 08:14:38.0

TERESA CRISTINA WACHOWICZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/08/2021 21:02:24.0

ROBERLEI ALVES BERTUCCI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/08/2021 18:41:55.0

LIGIA NEGRI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **THALIA DE OLIVEIRA KASIOROWSKI** intitulada: **PAUSAS E DINÂMICAS DE REESCRITA EM GRAVAÇÕES DIGITAIS: ANÁLISE E REFLEXÕES ATINENTES ÀS ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICA E METALINGÜÍSTICA NO DOMÍNIO TEXTO/DISCURSO**, sob orientação da Profa. Dra. TERESA CRISTINA WACHOWICZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica

21/08/2021 08:14:38.0

TERESA CRISTINA WACHOWICZ  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/08/2021 21:02:24.0

ROBERLEI ALVES BERTUCCI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/08/2021 18:41:55.0

LIGIA NEGRI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

Diante dos declives e acíves de algumas jornadas, compartilhar os temores e as vitórias é indispensável para que se chegue ao destino.

Agradeço a minha orientadora, Professora Teresa Wachowicz (ou Teca, como todos a chamam carinhosamente), pelo acolhimento, compreensão e parceria. Foi fundamental na construção deste trabalho.

Agradeço ao Professor Roberlei Bertucci por, mais uma vez, se dispor a ler e contribuir com um trabalho meu, além de ter sido um exemplo de linguista e professor ao longo da minha graduação em Letras. Outro grande exemplo foi a Professora Luciana Pereira, a quem eu também agradeço por ter enriquecido minha formação acadêmica e docente, e ter se disposto à leitura desta Dissertação. Assinalo meu muito obrigada, ainda, à Professora Lígia Negri, que me recebeu inicialmente no Programa de Mestrado e me apresentou à Teresa. Em adição a esses nomes, Diogo Simões, pela extensa e proveitosa contribuição de referências teóricas que indicou a este trabalho. Agradeço, finalmente, à Professora Paula Ávila, quem foi responsável por me inserir no contexto de estudo de processamento de textos.

Agradeço aos meus pais, Teofilo e Clenilda, protagonistas na minha história escolar e acadêmica. Sem seus sacrifícios e suor, eu não poderia ter me dedicado aos estudos tanto quanto me dediquei todos esses anos. Sou infinitamente grata pela confiança na minha capacidade.

Agradeço a minha amiga de quase uma década, Camila, por acompanhar minha trajetória e estar presente sempre que precisei. Minha irmã, Claudia, pela parceria e confiança, e pela sobrinha que trouxe alívio em momentos de cansaço. A Cecília é um presente. Ao meu namorado e companheiro, Victor, que me ouviu, consolou e incentivou inúmeras vezes, pacientemente.

Deixo meu agradecimento final à Educação Pública, que possibilitou eu me tornar quem sou, desde o Ensino Fundamental até aqui. Coincidentemente, próximo ao fim da minha passagem pelo Mestrado, retorno aos princípios, agora como professora de Língua Portuguesa pela rede pública de ensino da Prefeitura de Curitiba. O Ensino é relativo a oportunidades, as quais tive e espero também proporcionar por meio da docência.

*“Demoro a aprender  
que a linha reta é puro desconforto.  
Sou curva, mista e quebrada,  
sou humana [...]”*

Adélia Prado

## RESUMO

Por meio da análise do processamento de textos em gravações digitais, observaram-se as ocorrências de pausas e de dinâmicas de revisão enquanto se escreve. Esta Dissertação teve como objetivo geral investigar se tais pausas e revisão encerram como causa preponderante reflexões e ajustes relacionados ao conhecimento de norma-padrão ou discursivo do sujeito que escreve. Para isso, o aporte teórico selecionado contemplou autores que defendem conceitos que integram língua, texto e discurso em interdependência. Na discussão sobre língua, foram expostos os níveis de representação da linguagem (epilinguístico/nocional; linguístico/textual; metalinguístico/observacional), sendo a atividade epilinguística compreendida como princípio de linguagem, e a atividade metalinguística, como toda atividade linguística com intenção e certo grau de consciência. Os principais autores convocados são: Culioli (1968; 1995); Benveniste (1976; 1989); Franchi (2012a; 2012b); Taylor (2014); Romero (2019); Souza e Bertucci (2020); Vogüé, Franckel e Paillard (2011); Zavaglia (2010); e Rezende (2008). Sobre a interface texto/discurso, foram debatidas as similaridades e diferenças dos dois conceitos. Houve, ainda, o exame de questões atreladas ao modo de organização textual e sua natureza processual. Além disso, houve o exame sobre a ocorrência de pausas, e a revisão dividida entre edição (superfície) e reescrita (sentidos) (CISLARU, 2015; ADAM, 2019; BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; BRAIT & SOUZA-E-SILVA, 2017; ALLAL, CHANQUOY & LARGY, 2004). O Percorso Metodológico é considerado distinto em âmbito nacional, por não haver amostras encontradas que sejam similares. 22 estudantes de primeiro período de cursos de graduação foram instruídos a elaborar um texto, com um enunciado de produção pré-estabelecido, no processador de textos *Microsoft Word*. Todos esses procedimentos foram armazenados por meio da utilização de *softwares* de gravação de tela, mediante consentimento formalizado dos participantes. Neste trabalho, desenvolvemos uma Análise Linguística para investigação da hipótese de haver preponderância de conhecimento discursivo nas dinâmicas dos textos produzidos. A análise foi dividida entre as pausas e a revisão. Sobre as pausas, foram verificadas: a percentagem de pausas ao longo de cada texto; e a relação entre pausas e revisão. Sobre a revisão, averiguaram-se quatro mecanismos textuais (escolha do léxico; intensificação e especificação; paráfrase; reformulação) empregados pelos participantes, por meio dos quais buscou-se analisar as motivações da reescrita. Ao fim desse levantamento, foi demonstrado que a reescrita, com seus objetivos de transformação de sentidos, se sobrepõe à edição. Nas Considerações Finais, é exposta a possível perspectiva de ampliar o estudo ao contexto de ensino de língua.

**Palavras-chave:** Epilinguística e Metalinguística. Texto e Discurso. Processamento de Textos. Revisão. Análise Linguística.

## ABSTRACT

Through the analysis of text processing in digital recordings, the frequency of pauses and revision dynamics while writing were observed. This Dissertation had as a general goal to investigate whether such pauses and revision entail reflections and adjustments related to the standard language or discursive knowledge by the writer as a preponderant reason. For this, the theoretical selection included authors who defend concepts that integrate language, text and discourse into correlation. In the discussion about language, the levels of language representation were exposed (epilinguistic/notional; linguistic/textual; metalinguistic/observational), with epilinguistic activity being understood as a principle of language, and metalinguistic activity as any linguistic activity with intention and a certain consciousness. Also, other concepts such as reference system and linguistic creativity were exposed. The main authors are: Culioli (1968; 1995); Benveniste (1976; 1989); Franchi (2012a; 2012b); Taylor (2014); Romero (2019); Souza and Bertucci (2020); Vogüé, Franckel and Paillard (2011); Zavaglia (2010); and Rezende (2008). About the text/discourse interface, the similarities and differences between the two concepts were discussed. There was also an examination of questions linked to the textual organization and its processual nature. Then, it was also examined the occurrence of pauses, and the review classified as editing (surface) or rewriting (meanings) (CISLARU, 2015; ADAM, 2019; BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; BRAIT & SOUZA-E-SILVA, 2017; ALLAL, CHANQUOY & LARGY, 2004). The Methodology is considered different at a national context, considering there are no similar papers found. 22 first-period undergraduate students were instructed to write a text, based on a pre-established required exercise, in the text processor "Microsoft Word". All these procedures were recorded by playing a screen recording software, with the participants consent. In this work, we developed a Linguistic Analysis to investigate the hypothesis that claims there is a preponderance of discursive knowledge in the dynamics of written texts. The analysis was divided between pauses and review operations. In relation to the pauses, the following were investigated: the percentage of pauses throughout each text; and the relationship between pauses and reviewing. About the review operations, four textual mechanisms were investigated (choice of vocabulary; intensification and specification; paraphrase; reformulation) used by the participants, through which we sought to analyze the motivations for rewriting. At the end of this survey, it was demonstrated that rewriting, with its purpose of transforming meanings, overlaps editing. In the Final Considerations, the possible expansion of the study to the context of language teaching is exposed.

**Key-words:** Epilinguistic and Metalinguistic. Text and Discourse. Texts Processes. Reviewing. Linguistic Analysis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparação entre os temas das propostas de produção .....	79
Figura 2. Mídia de reprodução do Flashback Express .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Legenda da transcrição dos vídeos.....	86
Quadro 2. Percentual de pausas.....	93
Quadro 3. Associação entre pausa e revisão.....	101
Quadro 4. Reescrita de itens lexicais.....	103
Quadro 5. Reescrita: Intensificação e Especificação.....	108
Quadro 6. Reescrita e paráfrase.....	112
Quadro 7. Reescrita e reformulação.....	114

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>ATIVIDADE DE LINGUAGEM: LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO</b> .....	29
2.1	ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COMO PRINCÍPIO DE LINGUAGEM .....	31
2.1.1	Pensamento culioliano e seus desdobramentos: atividade epilinguística e níveis de representação .....	38
2.1.2	Panorama brasileiro em Carlos Franchi.....	50
2.2	INTERFACE TEXTO/DISCURSO .....	59
2.2.1	Texto ou discurso?.....	59
2.2.2	Processamento de textos, pausas e dinâmicas de revisão .....	64
2.2.3	Revisão, edição e reescrita.....	68
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	73
3.1	OBSERVAÇÕES INICIAIS: CIÊNCIA EMPÍRICA SOCIAL.....	73
3.2	AMOSTRAGEM .....	74
3.2.1	Cenário e participantes .....	74
3.2.2	Enunciados de produção: texto escolar .....	76
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	80
3.3.1	Avaliação do desempenho dos <i>softwares</i> .....	82
3.4	CODIFICAÇÃO .....	85
3.5	OPERACIONALIZAÇÃO: CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	88
<b>4</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	93
4.1	PAUSAS .....	93
4.1.1	Percentual.....	93
4.1.2	Texto em processo: pausas e revisão em tempo real.....	100
4.2	REESCRITA .....	102
4.2.1	Léxico .....	102

4.2.2 Intensificação e Especificação .....	107
4.2.3 Paráfrase .....	111
4.2.4 Reformulação.....	113
4.3 SUMARIZAÇÃO DA ANÁLISE.....	121
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>131</b>
APÊNDICE I: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ....	131
APÊNDICE II: Enunciados de produção do experimento .....	132
APÊNDICE III: Dados completos do corpus (transcrições e textos finais) .....	134
NOTAS DE FIM.....	182

## 1 INTRODUÇÃO

A tecnologia digital, que tem um movimento crescente e intenso no que se refere ao cotidiano humano<sup>1</sup>, parece ser de realidade contraditória, ou, ao menos, bastante complexa. Afinal, se, por um lado, há críticas negativas em relação ao uso exacerbado de diferentes aparatos tecnológicos, por outro, a própria tecnologia oferece facilidades à vida humana, permitindo, como nos interessa aqui, que estudos com metodologias diversas possam ser realizados.

A busca pelo aproveitamento desse aspecto de ampliar as possibilidades de procedimentos metodológicos para o estudo de textos é um dos importantes objetivos da presente pesquisa. Em consonância com o afirmado por Cislaru (2015), o desenvolvimento da tecnologia digital é um dos aspectos que tornou possível “abrir a caixa-preta” da atividade de escrita ao se considerar que por meio de determinadas metodologias torna-se viável ter acesso a pausas e dinâmicas de revisão que ocorrem ao longo da escrita (CISLARU, 2015, p. 5).

Coloco como questionamento inicial, inclusive, se a abertura dessa “caixa-preta” não é, justamente, a tentativa de criação de maior inteligibilidade sobre o que ocorre entre as atividades **epilinguística** e **metalinguística**, tendo sido esse primeiro termo cunhado pelo linguista francês Antoine Culioli. Esse assunto é detalhadamente abordado neste texto. Porém, como explicação inicial sumária, os dois conceitos citados se referem, respectivamente, à atividade que o sujeito exerce inconscientemente com a linguagem e como produção consciente materializada na língua.

A atividade de linguagem, dessa perspectiva, não é estritamente interna ou externa: ela é psicossociológica (ZAVAGLIA, 2010). A linguagem apresenta-se, assim, como uma soma da atividade epilinguística (AEpi), da atividade linguística e, também, da metalinguística que é, entre outros fatores, a face observacional e descritiva do que é linguístico (CULIOLI, 1995).

---

<sup>1</sup> Para confirmar essa afirmação, é possível citar como exemplo uma notícia da Agência Brasil (2020) – baseada em informações fornecidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) –, na qual aponta-se que “três em cada quatro brasileiros acessam a *internet*, o que equivale a 134 milhões de pessoas” (VALENTE, 2020, s/p). Entre os aparelhos, destacam-se *smartphones* e computadores, seguidos por televisores e *videogames*. Tais dados corroboram, em âmbito nacional, a forte presença do universo digitalizado no cotidiano da maioria.

A motivação que levou ao desdobramento da pesquisa apresentada partiu de estudos que realizei anteriormente. Inserida no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a partir de 2017, tive a oportunidade de investigar a escrita em suportes digitais por meio de um programa de Iniciação Científica oferecido pela Instituição ao curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. Naquele momento e condições, nossa preocupação concentrou-se em torno dos efeitos que processadores digitais de textos poderiam surtir na escrita de ingressantes universitários. Mais precisamente, o recorte de pesquisa foi o de análise do uso do corretor ortográfico para fins de revisão em produções textuais informatizadas no processador de textos *Microsoft Word*.

A pesquisa se estendeu, ampliada, ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), com a inserção de novos dados em um estudo comparativo entre cursos de Engenharias e Letras Português (KASIOROWSKI, 2018). O aporte teórico se estabeleceu, primordialmente, sobre questões de tecnologia e escrita, tendo o entendimento desta também como uma tecnologia e quais as implicações de tal interpretação (COULMAS, 2015). A análise, em breve resumo, contemplou, dadas as restrições do gênero de trabalho acadêmico desenvolvido e de tempo disponível à época, elementos microtextuais, isto é, da superfície textual, como o uso adequado da norma-padrão. Não se abordou o texto como uma macroestrutura, tampouco a discursividade materializada nas produções textuais e a reflexão a respeito da atividade epilinguística<sup>2</sup>.

Para que as mudanças pretendidas nesta nova pesquisa fiquem explícitas, mais detalhes da metodologia utilizada e dos resultados obtidos precisam ser expostos já aqui. Os participantes da pesquisa<sup>3</sup> foram compostos por estudantes da própria UTFPR – 11 estudantes de variados cursos de Engenharias e 11 do curso de Letras Português<sup>4</sup>. Apesar dessa distinção entre cursos, relevante à época da

---

<sup>2</sup> Para uma referência mais completa do trabalho, uma compilação dos resultados se encontra na forma de artigo em Kasiorowski e Nunes (2020) – <https://doi.org/10.21814/diacritica.327>. A referência completa está disponível ao final deste texto.

<sup>3</sup> Neste ponto, é pertinente apontar que a pesquisa se desenvolveu em conformidade com as estipulações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UTFPR, por ser vinculado ao projeto de número 88328218.6.0000.5547, Parecer de Aprovação 2.941.853. Os responsáveis pelo projeto que culminou na criação do banco de dados são a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Ávila Nunes e o Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci, ambos docentes do Departamento de Linguagem e Comunicação (DALIC) da UTFPR. Deixo meu profundo agradecimento a ambos por toda a contribuição ao estudo.

<sup>4</sup> Professores do DALIC disponibilizaram suas aulas com essas duas turmas para que o experimento fosse realizado. O primeiro grupo cursava a disciplina de “Comunicação Oral e Escrita” (nos cursos de

aplicação do experimento, não há interesse ou pertinência, de acordo com os presentes objetivos, em manter a separação entre os dois grupos como fator de influência quanto à análise.

Os participantes da pesquisa, mediante apresentação de uma proposta de produção pré-estabelecida, foram orientados a desenvolver um texto argumentativo, a favor ou contra ao tema apresentado. Sem que soubessem, de antemão, que o objeto de análise era o uso do corretor ortográfico, tiveram a digitação de seus textos gravada com consentimento por meio de três *softwares*, a saber, *Cam Studio*, *Apowersoft* e *Flash Back Express*. O desempenho dessas ferramentas será comentado com mais precisão na sequência, dada a sua importância, também, para a atual pesquisa. Não obstante, o principal enfoque, neste ponto do texto, é apontar que o processo de produção textual, com todos os deslocamentos e alterações efetuados no decorrer da elaboração, ficou salvo por meio da gravação da tela que resultou no armazenamento de vídeos.

A hipótese, em linhas gerais, era a de que a escrita, em especial a revisão, torna-se um processo mais automatizado frente ao corretor ortográfico do processador de textos. Uma das possíveis conceituações de tecnologia assume que ela serve como um facilitador de atividades e necessidades humanas (VIEIRA PINTO, 2005). Portanto, o estudante, tendo disponibilizado tal facilitador, não precisaria, necessariamente, empenhar-se da mesma maneira que o faz em sua ausência. Sem esmiuçar ou descartar as evidências encontradas no trabalho anterior, é válido pontuar que algumas atitudes percebidas em ambiente digital, são também percebidas e relatadas, comumente, perante a presença de material analógico.

É comum haver relatos informais, de professores de língua materna, de que processos que compõem a textualização como um todo – planejamento e revisão – são por vezes negligenciados em sala de aula. Gerliden e Oostdam (2004, p. 106) corroboram essa realidade ao indicarem a existência de estudos que explicitam o fato de estudantes realizarem majoritariamente mais revisões de superfície. Dessa forma, não necessariamente há perdas significativas em ambiente digital e, além disso,

---

variadas Engenharias) e o segundo grupo, a disciplina de “Linguagem e Tecnologia” (no curso de Letras Português). Os estudantes frequentavam as referidas disciplinas em um laboratório de informática, facilitando a aplicação dos procedimentos metodológicos que tinham como requerimento o uso de computadores. Há mais detalhes no Capítulo de Percorso Metodológico.

outras questões da língua, do texto e do discurso devem ser consideradas em uma análise que envolva material linguístico, de acordo com o viés aqui considerado.

O objeto do presente estudo não é o de comparação entre suportes digitais e analógicos para a finalidade de atividade de escrita, prestando-se apenas como um comentário ilustrativo. O foco não é a comparação ou sobreposições entre diferentes suportes de escrita, mas o processo textual em si que, por questões metodológicas, pode ser desenleado a partir da gravação de tela que se captou.

Nesse sentido, no conjunto de elementos que compõem a língua, nem todos foram, anteriormente, abordados. Apesar dessa “incompletude”, a pesquisa teve grande proveito em decorrência, sobretudo, de sua metodologia. Com o objetivo de aproveitar esse rico levantamento de dados que se caracteriza por deixar em aberto a possibilidade de explorar outras questões por meio de pontos de vista diferentes, optamos pela utilização desse mesmo *corpus* neste trabalho. Os procedimentos metodológicos empregados serão expostos e discutidos em Capítulo específico.

Usualmente, as pesquisas analisam o texto como produto<sup>5</sup>, tendo em vista, talvez, dificuldades metodológicas de acompanhar o processo de criação textual. Isso faz com que se perca uma parte importante da atividade de escrita, afinal, o texto é a transformação de *noções abstratas* em *unidades observáveis* (ADAM, 2019). Paralelamente, afirma Culioli (1995 p. 22, grifo do autor, tradução nossa<sup>i</sup>) que “tudo o que temos são representações, o que significa dizer, *texto*”<sup>6</sup>, ou seja, há um caminho obscurecido à consciência entre operações mentais que culminam no que entendemos como textualização/enunciado. A metodologia, portanto, contribui para que se reitere a ideia de texto como processo, mesmo que não seja possível trazer luz ao processo integralmente.

Outrossim, é possível encontrar divergências sobre a própria conceituação de **texto** em diferentes perspectivas teóricas. Cislaru (2015 p. 7, tradução nossa<sup>ii</sup>)<sup>7</sup>, por

---

<sup>5</sup> Uma busca com o termo “processamento de textos” no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revela que não há, em âmbito nacional, pesquisas com metodologias similares. Ao filtrar a pesquisa com palavras-chave mais relevantes à área de estudos de linguagem (*linguagem e literatura; aprendizagem; educação; leitura; ciências; Brasil*), 68 trabalhos foram localizados. Nenhum deles apresenta análise de textos como processo com auxílio de *softwares* ou método parecido (BRASIL, 2020, s/p). Isso reforça certa singularidade desta pesquisa, especialmente, portanto, no cenário nacional.

<sup>6</sup> Todas as citações de Culioli (1995) são traduções nossas. Os excertos originais das citações estão compilados nas Notas de Fim. Essa escolha de segregar os trechos originais nas Notas de Fim se deu com o fito de não sobrecarregar a fluidez do texto com Notas de Rodapé em excesso, uma vez que há muitas citações traduzidas no decorrer do trabalho.

<sup>7</sup> Todas citações de Cislaru (2015) são traduções nossas.

exemplo, aponta que há autores que entendem o texto como “[...] finalizado, fechado, assim que é submetido a uma editora, ou no momento em que passa da esfera privada à pública”. Teoricamente nesta Dissertação, o texto é compreendido como processo e não apenas como produto, considerando as operações cognitivas realizadas na sua elaboração e a maneira como isso se revela durante o processo de escrita. Cognição significa, conforme Zavaglia (2010) em referência a Culioli, a junção entre diferentes esferas psíquicas, como a afetividade, as relações com o mundo, a cultura do sujeito além da própria linguagem.

Em continuação sobre o item “processo-produto”, quanto à metodologia,

Embora muitos pesquisadores tenham formulado questões referentes à interface processo-produto, não há, ainda, esforços suficientes que tragam ferramentas e metodologias com o objetivo de possibilitar diálogo constante entre esses diferentes domínios [...] (CISLARU, 2015, p. 1, tradução nossa<sup>iii</sup>).

Essa passagem de Cislaru (2015) justifica a importância de investimento em pesquisas como a que trago nesta Dissertação. Mesmo em nível internacional, há espaço para expandir o estudo sobre processamento de textos, além de haver crescente ampliação no desenvolvimento de *softwares* na área informática. Adiciono que há, na verdade, dificuldades em encontrar material que discorra sobre processamento, como destaca a própria citação de Cislaru (2015) neste parágrafo, conforme vivenciei ao buscar materiais que dialogassem diretamente com esta pesquisa.

A metodologia aplicada em Kasiorowski (2018) possibilita que o processo seja analisado. Nessas nossas pesquisas anteriores, supramencionadas, houve um apoio da tecnologia, como apontei, por meio de *softwares* de gravação de tela que geraram vídeos de todo o processo de digitação do texto, possibilitando a análise da criação textual do início ao fim.

Como é comum em pesquisas de cunho empírico e exploratório, são os dados que fazem a pesquisa – ao menos, acreditamos que assim deveria ser. Dois aspectos se destacaram na observação desses vídeos, percebidos *a posteriori*: a ocorrência de pausas durante a elaboração dos textos, assim como de dinâmicas de revisão enquanto se escreve, presentes ao longo do processo de digitação. Essas novas observações foram o ponto do qual partiu a “(re)análise” de dados. De maneira intrigante, um levantamento de Olive e Cislaru (2015 p. 101, tradução nossa<sup>iv</sup>) aponta que “pausas, usualmente, ocupam cerca de 50% do tempo total de composição [...]”.

Por outro lado, igualmente nos intriga os inúmeros deslocamentos e reformulações ocorridos em tempo real, isto é, enquanto ainda se escreve (ALLAL e CHANQUOY, 2004). Esses números e ocorrências são intrigantes por revelar a complexidade não-linear do processo de escrita.

Romero (2019, p. 185), em reflexão sobre enunciado<sup>8</sup> e enunciação dentro da perspectiva culioliana, afirma que “o sentido é (re)construído – e não dado – nos enunciados: a atividade de linguagem, vale lembrar, não veicula sentidos”; o que significa reiterar que o enunciado é situacional mesmo que com sua face cognitiva – a qual é igualmente inegável como sistema para que a produção de sentidos culturalmente constituídos seja viável.

Faço esse apontamento para reforçar, na esteira de Olive e Cislaru (2015) e Zavaglia (2010), que as pausas em um dado texto, integrantes da atividade linguageira, são cognitivas e sócio-psicológicas. A cognição não é um universo restrito somente ao indivíduo, mas envolve aspectos como afetividade, relações com o mundo e cultura, conforme afirmamos anteriormente. Esses universos de conhecimentos são constantemente movimentados nas produções de sentidos. Neste trabalho, entendemos que a análise da língua requer que essa sua integralidade seja observada. Integralidade essa que engloba um processamento de linguagem comum aos seres humanos, assim como engloba a indispensabilidade situacional, de cunho coletivo, para a produção de sentidos. As pausas não se constituem como um elemento formal da escrita, embora possam vir a influenciar nessa organização.

Quanto à revisão, muito deve ser discutido para o entendimento de sua natureza e de como elas vêm a aprimorar o texto, ou não. Segundo a definição de Allal, Chanquoy e Largy (2004), a revisão se divide em *momento* e *estratégia*. Os momentos podem ser *pré-textual*, *em tempo real* e *diferido* (“antes, durante e depois”), nos interessando especialmente a revisão em tempo real. As estratégias, por sua vez, podem ser de *edição* e *reescrita*, diferidas na medida em que a edição envolve correções de superfície e a reescrita envolve transformação do sentido por meio de reformulação e ajustes. Pretende-se analisar a preponderância e relevância de cada estratégia nos textos do *corpus*.

---

<sup>8</sup> Como há autores variados no texto, mas que chegam a raciocínios similares quanto aos dois termos (segundo nossa perspectiva e interpretação), entendemos para os fins deste trabalho “enunciado” e “texto” como sinônimos.

Nesse decurso, nos deparamos, especialmente, com reflexões atinentes à **atividade epilinguística** como princípio de linguagem (intrínseco, desse modo, a todas as línguas naturais) e da linguagem tripartida em três níveis (nocional/inconsciente; textual; observacional/metalinguístico), não hierárquicos, mas subsequentes (CULIOLI, 1995). O pioneiro dessa postulação é Antoine Culioli, mas vem à tona outros nomes que contribuem para as conclusões oriundas da leitura do linguista francês, como Benveniste, Franchi, Romero et al. e Taylor.

Resultados de uma pesquisa nesses moldes podem, ainda, contribuir com a ampliação do entendimento de processos complexos que ocorrem textual e discursivamente. Sabe-se que há uma ampla divergência teórica concernente aos conceitos de **texto** e **discurso**. Um exemplo dessa dimensão teórica é a compilação de Brait e Souza-e-Silva (2017) de diversos textos, oriundos de diferentes vertentes, na obra *Texto ou discurso? A existência de um livro nesses moldes* corrobora a amplitude do panorama teórico que circunda esses dois conceitos.

Em meio a diferentes perspectivas que tratam de texto e discurso, há capítulos, como o de Fiorin (2017) e o de Possenti (2017), que visam a explicar as diferenças e semelhanças entre os dois conceitos, também, de maneira harmonizadora e sem falta de rigor teórico para tanto. Sobretudo, é uma obra que suscita reflexões.

Uma escolha teórica de critérios que busquem “harmonizar” conceitos, como tenho comentado ao longo desta Introdução, pode parecer muito abrangente, até julgada como uma possível “salada de frutas” pelo olhar de abordagens que tendem a discriminar os componentes da língua e da comunicação, investigando discurso e texto, por exemplo, em patamares isolados. No entanto, firmo minha escolha com uma justificativa evidente.

Para tentar entender o fenômeno “linguagem humana” e poder examiná-la, segregar suas partes fundamentais é equívoco. A investigação do “caos epilinguístico” e da “racionalidade silenciosa” (CULIOLI, 1995; ROMERO, 2011) que culmina na produção linguística é um objetivo, de fato, difícil e mesmo enigmático. Não obstante, também assumo que frente a essa caracterização complexa e enigmática da atividade de linguagem, não há presunção, aqui, de resolver problemas epistemológicos da Ciência Linguística.

Isto é, não se trata de soberba teórica, mas, novamente, de escolha. Ademais, a união de diferentes critérios e perspectivas tem o tom de reflexão e não o de apropriação de metodologias, a fim de que a criteriosidade teórica seja respeitada e

mantida. Vale, até mesmo, recuperar a clássica asserção de Saussure (2012, p. 39): “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”, o que ocorre, principalmente, no estudo da linguagem, que compartilha limites com tantas outras ciências, assim como não possui objeto dado de maneira prévia e estável.

Conforme Culioli (1995, p. 25, tradução nossa<sup>v</sup>), “[...] sabendo, de início, que nem tudo pode ser representado não significa que o desenvolvimento [de estudos] seja desprovido de interesse”. Para o autor, isso é, em verdade, algo bom. Ele ressalta que a ciência é e deve realmente ser cumulativa, com sucessões de experiências e aprimoramentos daquilo que se mostra como complexo demais para ser apreendido de imediato (CULIOLI, 1995).

Outro critério também está relacionado, por ser fundamentalmente o princípio de qualquer atividade languageira: a conexão entre os níveis de representação I, II e III da linguagem, conforme Culioli (1995). Respectivamente, são os níveis epilinguístico; de manifestação linguística; e explicação metalinguística. Em um olhar superficial, isso pode parecer uma questão de filosofia da linguagem distante dos estudos de texto. Porém, apresentamos como hipótese o juízo da relação complexa entre esses níveis como uma maneira de compreender alguns mecanismos de produção textual, e até mesmo tornar o processo de escrita mais eficiente ao escritor em termos de consciência linguística acompanhado de um processamento cognitivo mais econômico.

Antes, evidentemente, de chegar a propostas relacionadas à Educação, o material que reunimos deve ser submetido a uma Análise Linguística. Reconhecemos a possível ampliação da pesquisa ao âmbito de ensino, mas ressaltando que **não** é o objetivo do trabalho neste momento. O objetivo centra-se em uma Análise Linguística do processamento de textos. Romero (2019, p. 197) reforça que:

Importa evidenciar que esse tipo de procedimento [análise linguística], ao buscar recuperar o raciocínio que sustenta a forma empírica - o enunciado -, promove, antes de tudo, uma atividade reflexiva acerca dos fatos da língua, e que, por isso mesmo, é absolutamente proveitoso no campo do ensino-aprendizagem de línguas.

Apesar de, neste trabalho específico, por questões de recorte, o assunto principal não versar sobre educação, há um plano de fundo diretamente ligado ao campo educacional. Nossa própria posição de docentes no mundo para além da

academia não permitiria ignorar evidências que saltam aos olhos por meio dos dados, e que podem ser recuperadas futuramente.

Outrossim, as conclusões limitadas resultantes das pesquisas motivadoras podem ser ilustrativas para reafirmar a importância em expandir os modos de abordagem, o que inclui, necessariamente, o aporte teórico que servirá como base de critério de análise. Dessa forma, “uma abordagem possível que possa alcançar a interface processo-produto pode ser o confronto de disciplinas e metodologias diversificadas [...]” (CISLARU, 2015, p. 1, tradução nossa<sup>vi</sup>), assim como explicar a linguagem não ocorre somente pela distinção de níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico)<sup>9</sup>, mas pela união do que cada um deles oferece como ferramenta. Isso significa não desmerecer trabalhos formais, apenas adicionar que eles não esgotam o estudo da língua, especialmente em sua faceta social.

Para Adam (2019, p. 33), “não há textos sem gênero(s) e é pelo sistema de gênero de uma dada formação sócio-histórica que a textualidade alcança a discursividade”. Entende-se que **texto e discurso** não são realidades separáveis. Não negamos que sua diferenciação com finalidades acadêmicas e didáticas é necessária, mas, em análise de dados concretos, são elementos que devem ser considerados em relação mútua. Em sentido similar, para Bakhtin<sup>10</sup> (2017, p. 93), “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência [...] e ser interpretada apenas por métodos linguísticos”.

Se a realidade exterior e as relações entre enunciados não podem ser ignoradas em uma análise coerente, por outro lado, Possenti (2017, p. 240), no capítulo “Notas sobre língua, texto e discurso” presente em Brait e Souza-e-Silva (2017), afirma que “tem havido trabalhos (muitos, talvez demais!) reivindicando a relevância de outras semioses. Às vezes trata-se mais de fugir da língua do que de demonstrar a relevância de outros sistemas significantes”. Esse destaque dado pelo linguista brasileiro à questão reforça que, mesmo havendo grande importância em

---

<sup>9</sup> De acordo com o que é retomado no próximo Capítulo, é importante não confundir níveis de representação e níveis de análise linguística.

<sup>10</sup> É válido mencionar que Bakhtin também serve de apoio teórico a Adam (2019). Por exemplo, o autor francês afirma o seguinte: “se eu falo de ‘gêneros de discurso’, em vez de ‘gêneros de texto’, isso vem de minhas primeiras leituras da tradução francesa do célebre artigo ‘*Problema recevye zanry*’ de Bakhtin” (ADAM, 2019, p. 24).

considerar a produção de sentido pelo discurso, isso não pode ser feito sem o meio pelo o qual o discurso é materializado: a língua.

Benveniste (1989, p. 83) aponta que “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão [...] é ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação”. É importante extrapolar o que há além da materialidade da língua, bem como entender que é a língua, nessa sua materialidade, o elemento observável que oferece marcas e traços para estudo, suposições, hipóteses e testes.

Nos questionamos onde está Culioli na linguística brasileira, já que seus estudos são até dificilmente encontrados traduzidos para o português, por exemplo. Do mesmo modo, nos perguntamos onde está, na pesquisa nacional, um importante linguista brasileiro que tornou aos estudos de Culioli: Carlos Franchi. Por isso, decidimos, também, reivindicar suas contribuições.

Tendo como referência trabalhos de Franchi (2012a; 2012b), o qual teve como uma de suas referências Culioli, mais reflexões sobre a natureza da linguagem humana são trazidas a este trabalho. No sentido de equilíbrio entre texto e discurso, tem-se o seguinte: “não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta de discurso: é desconhecer a história e o caráter social e antropológico das regras da linguagem” ao mesmo tempo em que “nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação” (FRANCHI, 2012b, p. 12).

Para dar sequência a uma explanação mais aprofundada, faz-se necessário apontar quais hipóteses surgem diante da observação das pausas e das dinâmicas de revisão. Apesar de haver hipóteses, deve estar esclarecido que a pesquisa é de teor exploratório.

A escrita de um texto envolve um processo complexo da cognição que estrutura noções abstratas em sequências textuais, a favor de uma determinada perspectiva selecionada pelo autor, tendo em vista seus interlocutores e seus objetivos. Tal complexidade faz com que não seja um processo absolutamente linear, com um começo e um fim livre de intervenções. Há mudanças visíveis nos textos, como reorganização de parágrafos, mudanças de caminhos argumentativos ou opções estruturais e de léxico, efetuadas por meio da revisão.

Há, também, momentos que marcam uma reflexão importante para o desenvolvimento do texto, expressos por pausas nas quais é manifesta uma possível reconsideração tanto do que já foi escrito quanto daquilo que se pretende ainda textualizar. O objetivo, a princípio, desta pesquisa, embasada na complexa rede de critérios teóricos escolhidos – *língua, texto e discurso* –, é tornar um pouco mais inteligível o que, por natureza, nos é oculto e descrever o resultado de tal investigação. Olive e Cislaru (2015) apontam algumas direções possíveis, conforme mencionamos<sup>11</sup>.

Em resumo, tem-se uma compilação de elementos que entendemos como fundamentais às línguas: linguagem e AEpi em imbricação à interface texto-discurso, segundo o cruzamento de concepções e estudos de autores diversos (ADAM, 2019; BAKHTIN, 2016; BENVENISTE, 1976, 1989; BERTUCCI, 2019; BRAIT & SOUZA-E-SILVA, 2017; CISLARU, 2015; CULIOLI, 1995, 1968; FRANCHI, 2012a, 2012b; ILARI, 2003; ROMERO et al., 2019; TAYLOR, 2014; VOGÜÉ, FRANCKEL & PAILLARD, 2011; VOLÓCHINOV, 2017; ZAVAGLIA, 2010). Essa é a composição das reflexões teóricas desta Dissertação.

A nossa hipótese é de que, nesses momentos muito específicos de pausas e de revisão, a discursivização ganhe evidência no texto, demandando um intervalo de reflexão para a escolha das opções linguísticas a serem adotadas. Esse processo, consideravelmente rápido e inicialmente inconsciente, se efetua e materializa advindo da atividade epilinguística a qual define, mediante as possibilidades disponíveis na língua e mais dominadas seguramente pelo autor, a que melhor se enquadre no contexto discursivo e textual no qual ele se encontra. Nesses momentos, o sujeito planeja, repensa e revê a ideia que pretende expressar (OLIVE & CISLARU, 2015). Esse segundo momento, portanto, demanda certa consciência já adentrando, dessa maneira, o campo da atividade metalinguística (SOUZA & BERTUCCI, 2020).

Como a AEpi não é passível de ser alcançada em sua integralidade (CULIOLI, 1995), o que apresentamos são interpretações com base no material linguístico que temos disponível e que dão pistas sobre ocorrências de reflexões

---

<sup>11</sup> Apesar de comentar a ocorrência e causas das pausas, o foco principal dos autores parece ser mais intensamente ao que eles denominam como “*bursts*”, em tradução livre podendo ser entendidos como “rompantes de escrita”. Esses rompantes são caracterizados pelos autores como o segmento de escrita presente entre duas pausas (OLIVE & CISLARU, 2015). Eles também discutem como criar parâmetros para definir o tempo de uma pausa. Aqui, é apenas importante informar que, para eles, uma pausa equivale a ausência da atividade escrita por dois segundos ou mais. Escolhemos como padrão o intervalo de três segundos ou mais de ausência de escrita.

possivelmente epilinguísticas e que se associam em maior parte à face discursiva da língua do que superfície textual (ou norma-padrão). Para não se ater a suposições rasas, a reflexão parte sempre de um elemento linguístico.

Ainda, uma tentativa de definir com maior clareza o(s) significado(s) de *atividade metalinguística* visa a aprimorar o que se propõe a respeito disso em material didático em geral, sendo algo reportado ao ensino (o início de uma reflexão que pode ser ampliada em pesquisa posterior, portanto, não sendo objetivo de aplicação aqui, como já enfatizamos). Considero ser uma noção que carece de sistematicidade, ainda. Isso é indicado por Faraco (2017, p. 22), por meio de inúmeros questionamentos que percorrem a problemática de gramática e ensino:

Também aqui [...] há ainda muito a ser feito no sentido de sistematizar e viabilizar as propostas: Que conhecimentos são mais prementes? Como recortar os fragmentos para o exercício do pensamento científico? Que modelo(s) teórico(s) adotar como referência? E, considerando a atual dispersão dos estudos gramaticais sobre o português brasileiro, que instrumentos linguísticos podem ser usados como referência pelos professores da escola básica? E, na falta deles, como construí-los?

Em adição, até mesmo a experiência com a atividade de escrita e as habilidades com a ferramenta em questão influenciam a necessidade, ou não, de haver mais/maiores pausas, conforme explicitam Olive e Cislaru (2015), ou revisões mais longas, segundo Allal, Chanquoy e Largy (2004). Evidentemente, não se trata de um processo unicamente consciente. O sujeito não reflete, constantemente, sobre todos esses processos – ele escreve. Mas também não é absolutamente inconsciente, porque a atividade e as subsequentes mudanças ocorrem de maneira material e visível.

Para sintetizar de maneira concentrada os intuitos da pesquisa, segue um resumo dos objetivos. Nosso objetivo geral foi o de identificar e descrever a finalidade predominante – adequação à norma-padrão ou discursiva – da reescrita que ocorre ao longo do processo de escrita, assim como as principais razões e natureza da ocorrência de pausas também no decorrer do processo. Para isso, procuramos: indicar, por meio de hipóteses, possíveis associações entre pausas na escrita e mobilização de conhecimento epilinguístico; investigar as relações entre pausas e reescrita; explorar pressupostos teóricos atinentes à atividade epilinguística e suas implicações nos conceitos de atividade linguística e conhecimento metalinguístico, com vistas a ampliar a discussão em cenário nacional; analisar a escrita em processo;

reforçar o conceito de imbricação entre língua, texto e discurso nas práticas de produção de sentido.

Somente um exemplo do *corpus* já auxilia no entendimento de todas as questões levantadas até aqui. O estudante desenvolveu o seguinte trecho: “A reforma <12> [é |ditada atualmente| <6>] como hoje é proposta”. Antes de comentar o trecho, é importante explicar que os números, em vermelho, indicam a localização das pausas no texto e o tempo delas (nesse exemplo, 12 e 6 segundos, respectivamente). Os colchetes e as barras marcam trechos, expressões e palavras apagadas. Essa codificação, com tantos outros aspectos, é explicada detalhadamente no Capítulo de Percurso Metodológico.

A demonstração que pretendo delinear com o exemplo acima refere-se ao fato de o Participante apresentar um valor de pausas considerável em proximidade à reescrita em tempo real que efetua. Ele parou sua escrita nesses intervalos antes de prosseguir: algo ocorre durante essa suspensão da escrita. Houve, nesses pontos, algum tipo de reflexão. Não é possível, até o momento, definir o limite entre AEpi e metalinguística. Apenas o material linguístico é aferível e nos fornece pistas para o levantamento de hipóteses. De todo modo, não nos parece relevante tentar definir esse limite inatingível.

Destaco, ainda, a partir desse material linguístico que acessamos, que o participante trocou “ditada” por “proposta”. Não houve algum tipo de inadequação quanto à norma-padrão que possa ter demandado isso, tratando-se, assim, de uma reescrita com vistas à transformação do sentido, afinal, compreende-se uma diferença ímpar entre “ditar” e “propor”, no teor de imposição que cada palavra veicula. A reescrita se baseou em um conhecimento discursivo (GELDEREN & OSSTDAM, 2004) de que, naquele contexto sociocultural, essa alteração era importante, partindo da inconsciência de um conhecimento internalizado à consciência da ação externa.

Há, logo na sequência deste trabalho, em nosso Segundo Capítulo, a delimitação teórica desses elementos, supracitados, com os quais a pesquisa se compromete. Nesse sentido, iniciamos com reflexões sobre a **linguagem**, seus princípios e como isso transparece nas línguas naturais. O principal aporte conta com Culioli (1968; 1995), Benveniste (1976; 1989) e Franchi (2012a; 2012b).

Segue-se, então, a uma reflexão sobre **texto** e **discurso** com o objetivo de argumentar a favor de análises que assumam a imbricação entre esses elementos, ao mesmo tempo que suas diferenças sejam respeitadas. Importantes nomes são

convocados: Adam (2019), Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Faraco (2009), Fiorin (2017) e Cislaru (2015).

No próximo Capítulo, a metodologia aplicada na coleta dos dados e mais detalhes sobre o *corpus* são exibidos e detalhados. Para explicar o Percorso Metodológico, abordam-se características sobre o cenário e os participantes do experimento, assim como a proposta de produção a eles apresentada. Além disso, os procedimentos de coleta são esmiuçados para garantir a explicitação da lisura de todo o transcurso. Aproveitou-se o momento para comentários em relação ao desempenho dos *softwares* utilizados. Então, é apresentada a codificação que elaborei para organizar a transcrição dos vídeos, de maneira a garantir a reprodução de todos os movimentos realizados pelos participantes enquanto escreviam; e as categorias de análise elencadas para se investigar a hipótese e atingir os objetivos da pesquisa.

Finalmente, a análise e a interpretação dos dados, a qual denominamos como Análise Linguística, se mostra como resposta à hipótese levantada, localizada no Capítulo 4. As categorias examinadas foram: (4.1) Pausas (Percentual, Pausas e revisão); (4.2) Reescrita (Léxico, Intensificação e Especificação, Paráfrase, Reformulação). Esses foram mecanismos e estratégias de escrita comuns que observamos durante a análise dos textos. Evidentemente, não esgotam as possibilidades do *corpus*, no entanto, foi o recorte escolhido.

Resumidamente, averiguou-se uma preponderância de intenções relacionadas ao conhecimento discursivo na reescrita em comparação à edição, mais comumente preterida. Há, portanto, maior ocorrência de revisão que vá além da superfície linguística, especialmente se analisado o processo dos sujeitos. Em adição, foi constatado que os sujeitos demonstram conhecimento metalinguístico sofisticado em suas reformulações, uma vez que a execução exige certo grau de consciência. Contudo, não é possível aferir quanta consciência, ou não, está sendo empregada.

Nas Considerações Finais, aponto possíveis direcionamentos que podem ser desenvolvidos. O tópico de ensino (re)surge, a partir das conclusões do trabalho, a partir da dúvida de como reunir esses dados de modo a elaborar estratégias que valorizem o conhecimento metalinguístico que um estudante já possui e o amplie para padrões mais avançados e com maior consciência da prática. A metalinguística e a atividade epilinguística (o que inclui o conhecimento discursivo) devem estar dispostas, servindo uma à outra para criar efeitos de sentidos. O ambiente escolar é o espaço principal onde essa apropriação deveria acontecer e ser praticada. Outro

tópico aberto a novas investigações refere-se ao aprofundamento quanto a valores de qualidade textual encontrados nos textos e a relação disso com os índices que abordamos neste trabalho (pausas e reescrita).

A pesquisa não é encerrada e é aberta às interpretações dos leitores que percorrerão estas páginas. Por fim, nesta Introdução, propõe-se ao leitor desta Dissertação uma possível experiência, em um contexto pertinente e em que seja possível, a autorreflexão sobre suas próprias dinâmicas de revisão em processadores de textos, assim como a percepção do que ocorre, consigo, enquanto a escrita é suspensa.

## 2 ATIVIDADE DE LINGUAGEM: LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO

De acordo com o dicionário *online Priberam*, “imbricação” significa “disposição das coisas cujas extremidades se sobrepõem”. Um exemplo dado é o da disposição de telhas no telhado de uma casa. Já o dicionário *Aurélio* (2010, p. 409) apresenta o significado de imbricar como “dispor(se) (coisas) de maneira que só em parte se sobreponham umas às outras, como, p. ex., as escamas do peixe”. Apontamos essas definições especialmente por conta dos exemplos dados, que suscitam uma imagem próxima do argumentado, neste trabalho, em relação ao que é *linguagem*.

Da mesma maneira que telhas dispostas umas sobre as outras e que escamas de um peixe, as extremidades das atividades que compõem a linguagem humana como um todo (atividades epilinguística, linguística e metalinguística; texto e discurso) se unem perfeitamente de modo a confundir se são partes, ou algo único. Os limites entre cada telha ou cada escama está lá, mas com um encaixe muito preciso e com sobreposições. Evidentemente, esses limites, no caso da linguagem, ainda não são aferíveis por uma via de acesso direto do modo como podemos fazer com telhas e escamas, mas são imagens aproximáveis do que pretendemos defender a seguir. As línguas naturais são compostas por processos e aspectos imbricados. A separação desses itens por nós, linguistas, somente encerra um objetivo didático de estudo.

Primeiramente, é fundamental apontar os principais tópicos que esta seção visa a elucidar:

- 1) A **atividade de linguagem** implica a *imbricação* entre **língua**, parte integrante da cognição humana; **texto**, o qual é a materialidade da língua; e **discurso**, como sendo a evidência do diálogo e da contra-argumentação sob o viés de um ponto de vista que confere a possibilidade de construção de sentidos<sup>12</sup>;
- 2) A atividade languageira se triparte em **níveis de representação**. Em seu potencial simbólico de mediar e construir realidades, a representação pode ocorrer por meio da **atividade epilinguística**, da **atividade linguística**, ou, ainda, **metalinguística**, respectivamente, nocional, textual e observacional.

---

<sup>12</sup> Enfatizamos que não se trata de “discurso” no sentido de teoria da Análise do Discurso, por exemplo. Trata-se da compreensão de que um ordenamento de palavras só se torna coerente, entre outros fatores, se relacionado a um discurso e sua circulação. Conforme Vogüé e Paillard (2011, p. 144) “[...] o próprio fato de dizer o mundo supõe a adoção de um ponto de vista [...]; não há dizer sem ponto de vista”.

- 3) A **atividade epilinguística** é princípio em todas as línguas naturais;
- 4) A **criatividade linguística** integra a atividade de linguagem e a torna constitutiva da experiência humana. A linguagem cria **valores referenciais** que não são uma associação biunívoca entre termos da língua e objetos no mundo. Esse **sistema de referências** é construído por meio do enunciado na dinâmica de interlocução, havendo instabilidade e estabilidade ao mesmo tempo entre os sentidos possíveis;
- 5) O **texto/enunciado** é a materialização da atividade de linguagem. O **discurso** encontra-se em interdependência com o texto, não sendo, portanto, separáveis;
- 6) Texto é **processo** e não somente produto. **A revisão** é um elemento de grande importância do processo de elaboração textual. Ela pode ser classificada em **edição** (superfície textual) e **reescrita** (transformação de sentidos).

Sumarizada essa apresentação do assunto a ser discutido nas páginas que se seguem, recobra-se, ainda, que defendemos uma **Análise Linguística** que leve em consideração essa integralidade da língua de modo a não ser omissiva diante da complexidade dos fatos da língua. Esta pesquisa, de acordo com o que já afirmamos, não tem a pretensão de resolver problemas epistemológicos da Linguística, em meio a opacidade que envolve a linguagem humana. Porém, consideramos a instituição, especialmente, das questões levantadas acima como uma interpretação necessária da atividade de linguagem.

Essa proposta exige o confronto de autores de diferentes linhas de pesquisa, nem sempre com teorias completamente alinhadas, ou com nomenclaturas iguais, mas que podem ser ordenados ao trabalho de forma a mais harmonizadora possível (mesmo que sem eximi-los, eventualmente, de algumas problematizações).

Também como está exposto a seguir, compreendemos as línguas naturais argumentativas intrinsecamente (ADAM, 2019; BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; sobretudo, mas não unicamente). Desse modo, buscando corroborar em prática o que defendemos, é por meio da língua, com o objeto de estudo sendo a própria língua, que argumentamos a favor do pressuposto de que o olhar linguístico exige essa rede complexa de critérios.

Na sequência, encontram-se as subseções “Atividade epilinguística como princípio de linguagem” e “Interface texto/discurso”, ambas com seus respectivos desdobramentos em outras subseções.

## 2.1 ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COMO PRINCÍPIO DE LINGUAGEM

Em certas situações, com o objetivo de explicar o que algo é, serve como caminho explicar de antemão o que aquele mesmo algo *não* é. Esse é um bom início de discussão para o presente tópico do trabalho, com o objetivo de esclarecer que a atividade epilinguística não é, simplesmente, uma categorização de parte da linguagem humana, mas a constitui como um princípio.

Embora não se refira a respeito da temática, o presente trabalho relaciona-se diretamente ao contexto escolar por versar a respeito do objeto de ensino das aulas de língua materna – aqui, a Língua Portuguesa – em um experimento realizado *com* estudantes. Por essa razão, vale o comentário de que a noção de atividade epilinguística, ora definida de maneira imprecisa em determinados estudos, deve ser imprescindivelmente *assimilada* antes de uma tentativa de colocá-la “em prática”.

Isso equivale a retornar às reflexões de Antoine Culioli, linguista francês, a quem se atribui a origem do conceito (cf. AUROUX *apud* ROMERO, 2011, p. 152), bem como às demais ramificações relacionadas ao termo. Esse esclarecimento pode contribuir para que se evite, principalmente, uma didatização equivocada. Mesmo sem abordar o tópico de “educação” em si, a escolarização do conceito de AEpi como exemplo auxilia a esclarecer o que é a atividade epilinguística e quais equívocos são observados na interpretação do conceito.

Para exemplificar esse tipo de equívoco, trago um trecho de Clare (2006). Em artigo de sua autoria, ela, acertadamente, enfatiza a importância em reconhecer e estimular a criatividade linguística em meio escolar para melhor aproveitamento na expansão de saberes sobre a língua em suas diversas manifestações por parte dos alunos. Para discorrer sobre o assunto, Clare (2006) se baseia principalmente no texto “Criatividade e Gramática” de Carlos Franchi, publicado em 1987. Voltaremos ao autor e a esse texto a frente, mas já pontuamos que não se observa a indicação, no texto do autor, de que a atividade epilinguística seja simplesmente transponível ao ensino como metodologia. Por isso, perceberam-se imprecisões teóricas na interpretação

apresentada pela autora do que seria a “atividade epilinguística”. Nota-se isso, entre outros, nos seguintes trechos:

Trata-se da renovação do ensino gramatical através das chamadas atividades linguísticas e epilinguísticas (CLARE, 2006, p. 34).

Desde as primeiras séries do ensino fundamental, o professor pode começar a trabalhar com essas atividades [epilinguísticas], em nível gradual de dificuldades (CLARE, 2006, p. 35)

Devem ser criadas [na escola] situações onde a escrita, o relato, a argumentação, a descrição, façam sentido, por meio da utilização de material diversificado. Surgem, então, as atividades epilinguísticas, que sempre devem incitar à reflexão (CLARE, 2006, p. 37)

Contrariamente ao que os trechos afirmam, a AEpi não “surge”, ela é dada *a priori* (CULIOLI, 1968; 1995). Franchi (2012b, p. 41), mencionado por Clare (2006), afirma, na verdade, que a atividade epilinguística pode ser “provocada e estimulada pelo professor”, e não elaborada e dada pelo professor.

Destaco tal ponto com a intenção, além de esclarecer a conceituação, de não promover um deslocamento, simplificado, da AEpi para aulas de língua como um “exercício de tradução” do que, em tese, seria a atividade epilinguística própria dos estudantes. Ademais, não é possível traduzir, exata e completamente, algo ao que não se tem acesso direto e imediato. Aproveitamentos podem ser feitos da noção culioliana em aplicação ao ensino, porém, por outras vias que não distorçam a conceituação. Não obstante, friso, novamente, que não há o objetivo de seguir a teoria culioliana em sua integralidade, especialmente metodológica, mas resgatar uma reflexão que faz parte do seu construto teórico.

Diferentemente, Souza e Bertucci (2020, p. 62), em comentário a um dos trabalhos de Bagno, apontam, no seguinte trecho, que “ele [Bagno] demonstra uma preocupação com atividades muito metalinguísticas em sala de aula, quando, na verdade, as atividades deveriam levar em conta o conhecimento básico do aluno (epilinguístico)”. Perceba-se que “levar em conta” o conhecimento epilinguístico do aluno é totalmente diferente de “trabalhar com” a atividade epilinguística em sala de aula. Considerando a importância do conceito de AEpi em nossa pesquisa, esses apontamentos em torno do tema “ensino” cabem como exemplos tangíveis da confusão que pode ser feita se não houver leituras, interpretações e discussões adequadas.

Antes de chegar a Culioli, pioneiro dessa conceituação de AEpi, há pertinência em percorrer o caminho linguístico que culminou em suas propostas. Para isso,

discorreremos sobre um dos principais autores que Culioli teve como referência: Émile Benveniste. Ademais, há reflexões, nos textos de Benveniste, aproveitáveis a este trabalho, o que reforça sua pertinência. O editor de Culioli (1995), Michel Liddle, aponta que Culioli reconheceu a importância do trabalho de Benveniste na área de formulações discursivas, mas que identificou lacunas a serem preenchidas em busca de uma proposta menos ambígua e mais consistente em termos de formalidade. Nesse sentido, de acordo com Liddle (1995), Culioli “[...] indica que, embora Benveniste tenha estabelecido a relação entre *langue* [...] e *langage* [...], ele nunca construiu um modelo teórico dessa relação” (p. 4, grifos do autor, tradução nossa<sup>vii</sup>).

Vogüé (2011) dedica um texto para explicitar os limites entre o pensamento culioliano e o de Benveniste, realçando que cuidados devem ser tomados para que não ocorram “mal-entendidos” na comparação entre os dois autores. Apesar disso, a mesma autora dispõe que

O sentimento de parentesco não é, entretanto, sem fundamento: entre Benveniste e Culioli há de fato uma continuidade que é preciso investigar, não diretamente no conceito de enunciação, mas na reflexão sobre a linguagem que, de modo mais global, os autores são levados a desenvolver (VOGÜÉ, 2011, p. 58).

O ponto de ruptura entre um autor e o outro reside, sobretudo, no teor metodológico que ambos empregam. Culioli buscou corrigir o que lhe parecia falho por meio de sua “Teoria de Operações Predicativas e Enunciativas” (CULIOLI, 1995; ROMERO, 2019; VOGÜÉ, FRANCKEL & PAILLARD, 2011; ZAVAGLIA, 2010) – e é nesse percurso que cunha o conceito de **atividade epilinguística**.

*Não é nosso intuito explicar ou utilizar sua metodologia.* Não há espaço, tampouco relevância, para essa discussão no momento. Interessa, pois, a noção de atividade epilinguística como reflexão, princípio de linguagem e base para análise. A questão epistemológica é cara e ainda opaca na Ciência Linguística em geral. Seria, portanto, uma atitude presunçosa querer “desvendar” as origens cognitivas da linguagem. Além de, *por escolha e posição como pesquisadora*, não haver interesse em me aprofundar em um estudo normativamente percorrido por fórmulas, conforme é, rigorosamente, o de Culioli.

Voltando a Benveniste, percebemos a cadeia cumulativa, em concordância ao comentário de Culioli (1995) exposto na Introdução, que a ciência representa. Se, por um lado, Culioli teve como referência Benveniste, este, por outro, era um dos discípulos de Saussure e ampliou os pressupostos do linguista genebrino responsável

pela instituição da Linguística com *status* de disciplina científica (STUMPF, 2010). Como afirma o próprio Benveniste (1976, p. 127), “reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como uma estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados”.

A escrita e a leitura do *Curso de Linguística Geral* de Saussure, como bem se conhece na Linguística, é póstuma e referente a uma obra inacabada do linguista, o que levou a interpretações contestáveis, como, principalmente, a de Saussure ter simplesmente “ignorado a fala”. Stumpf (2010, p. 2) destaca que esse tipo de leitura homogeneizante deixa de lado algo que surgiu mais tarde: “[...] com o aparecimento dos manuscritos de Saussure e da publicação dos próprios cadernos dos alunos, reconhece-se [o trabalho de Saussure] como um esboço de um sistema de pensamento não acabado”. Stumpf (2010) também destaca que Benveniste foi capaz de uma leitura sensível de Saussure.

O que Benveniste faz, nesse sentido, é ampliar a teoria de Saussure, especialmente no tocante à língua como sistema significante. Ele apontou para a necessidade de tomar a materialidade da língua com o intuito de compreender os princípios e origens da linguagem e da significação. Para cumprir essa tarefa, edificou reflexões e expandiu conceitos, mesmo que em uma obra sem modelo de análise definido (FLORES, 2019; VOGÜÉ, 2011). Para Benveniste (1976, p. 135, grifos nossos), “*forma* e *sentido* devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua”. É importante reparar que o autor tampouco está discorrendo sobre *fala*, mas, sim, sobre instituir a importância do valor semântico do signo saussuriano. Apesar disso, destaca-se que não é uma teoria semântica em seu entendimento formal. O ser “semântico”, nesse caso, significa considerar o sentido.

Para finalizar essa breve aproximação de Saussure e Benveniste, é interessante notar o título do artigo de Stumpf (2010): *Saussure e Benveniste: ultrapassagem ou rompimento?* A conclusão alcançada pela autora ao longo do referente trabalho é a de que houve uma *ultrapassagem* e não um *rompimento*. Concordo que *rompimento* é um termo que desmerece o trabalho de pensadores antecedentes, mas coloco em ponderação que *ultrapassar* é um verbo passível de ser substituído com um resultado mais profícuo por *ampliar*. Considero, em verdade, uma atitude de respeito se há interesse de busca pela mencionada ciência cumulativa. Tratam-se “apenas” de palavras. No entanto, se a língua é atividade constitutiva (FRANCHI, 2012), de caráter organizador das experiências, como abordamos, a

utilização de uma palavra e não outra sempre importa e constrói sentidos em detrimento de outros.

A interpretação dos textos de Benveniste não é tarefa simples, ao se considerar os pontos mencionados de não linearidade como uma obra de cunho científico, “ou seja, não se pode dizer que Benveniste tenha feito um estudo metódico, organizado, sistemático, de caráter hipotético e sintético da enunciação”, por outro lado, “[...] um modo de ver a linguagem que poderia inspirar uma ‘teoria’ de estudo da enunciação, no sentido amplo da palavra” (FLORES, 2019, p. 146). Dessa forma, o que se denomina como “Teoria Enunciativa” ou “Teoria da Enunciação” de Benveniste não são títulos criados pelo próprio autor, eles são atribuições feitas a Benveniste.

Por isso, estudiosos de Benveniste, como Flores (2019), sugerem “medidas de leitura”, como respeitar a lógica interna dos textos para evitar, por exemplo, comparações entre trabalhos diacronicamente distintos. Flores (2019 p. 149) propõe a leitura de Benveniste por meio da perspectiva de “três momentos temáticos”. Não cabe a este trabalho explorar esse “método de leitura”, somente esclarecer que respeitamos a complexidade e entendemos a heterogeneidade do trabalho de Benveniste, o que, de maneira alguma, desmerece as reflexões linguísticas valiosas elaboradas por ele.

O último texto de Benveniste, que tem por data março de 1970, sintetiza ideias desenvolvidas ao longo de cerca de quarenta anos de reflexões. É unicamente nesse artigo (FLORES, 2019, p. 152) que o termo *enunciação* aparece já no título: “O aparelho formal da enunciação”. No referido artigo, há trechos, em especial, que são alinháveis ao defendido em nossa perspectiva: a língua não é dissociável de sua produção de sentido, portanto, possui caráter discursivo. Sua análise exige essa consideração.

Benveniste (1989, p. 83-84) reitera que “antes da enunciação, a língua é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso [...]”. Isto é, “possibilidade de língua” não é língua. O objeto é dado *a posteriori*, o que culmina na compreensão de que sem o ato de enunciar em determinada situação, não parece haver finalidade em propor análises. Tal interpretação não visa a instrumentalizar a língua em um único objetivo social de comunicação. A língua, com suas propriedades cognitivas e linguísticas *per si*, é importante *em conjunto* à contraparte enunciativa/discursiva.

O autor não define com clareza o que classifica como “discurso”, conforme outros autores o fazem. Essa tarefa é desenvolvida neste trabalho na próxima seção, a qual trata, especificamente e entre outros aspectos correlatos, do discurso. Isso leva ao fato de que esta pesquisa traz aportes teóricos que tratam do mesmo objeto, com perspectivas tangentes em pontos a nós importantes, porém, com algumas nomenclaturas distintas. Alguns termos, por conta disso, serão tomados como sinônimos (como *texto* e *enunciado*) embora haja uma separação e respeito à escolha de cada autor em suas resenhas aqui dispostas. No que se refere à *enunciação*, por outro lado, Benveniste explicita com clareza seu posicionamento.

Para o linguista, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Essa citação é uma das mais repetidas de Benveniste (FLORES, 2019) e exige cuidado de interpretação. Cuidado o qual significa, principalmente, não a tomar de maneira isolada. Em um primeiro momento, pode parecer que o autor está individualizando a língua na contramão de uma perspectiva que a entenda como produtora de sentidos por meio da socialização. Opostamente, na verdade, esse trecho deixa expresso que a enunciação é *ato* e que esse ato passa pelo indivíduo o qual, ao fazê-lo, enuncia.

Se para Benveniste (1989, p. 83) “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso”, para Culioli, “a significação resulta [...] da relação entre os níveis 1 e 2” (DABLET, 2010, p 23), a saber, epilinguístico e linguístico. Culioli relaciona a “palavra” ao sentido por meio do conceito de domínio nocional, segundo o qual “uma palavra ativa um conjunto virtual de propriedades que, ao longo do tempo, acabam se estabilizando até se tornar propriedades típicas” (DABLET, 2010, p. 23). Deixamos o termo “palavra” entre aspas na sentença anterior porque não diz respeito a uma unidade morfológica, mas, sim, à produção verbal de maneira mais ampla. Assim, inclui o léxico, o conteúdo proposicional e a própria categorização gramatical.

Com efeito, o que entendemos por “dêixis” como fenômeno linguístico (tratada por Benveniste como “índice de ostensão”) é uma ilustração notória da relação entre forma e sentido. Tempo, lugar e pessoa são categorias “preenchidas”. Essa é a argumentação do autor ao defender que o *emprego das formas* e o *emprego da língua* concentram diferenças, ao mesmo tempo em que estão em interdependência.

Nesse sentido, tem-se que “na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma *certa* relação com o mundo” (BENVENISTE, 1989, p. 84, grifo nosso). Há uma “certa” relação com o mundo, porém, por meio de um processo

criativo. Isto é, “[...] a referência não é o referente. A referência é um sentido construído na interlocução” (FLORES, 2019, p. 157), o que o próprio Flores (2019) indica ser uma preocupação com espaço importante em abordagens semânticas.

Outrossim, o diálogo integra, intrinsecamente, a enunciação. Portanto, ao comentar que “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87, grifos do autor), o linguista aponta a estrutura do diálogo imanente à enunciação – conforme suas palavras, real *ou* imaginado. Necessariamente, há um quadro figurativo na realização de enunciados

Outra passagem, intrigante, traz o seguinte: “em seu rodeio sintático, como em sua entonação, a *asserção* visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 86, grifo do autor). Essa colocação pode remeter ao que se entende por *autoria*, que é, resumidamente, a apropriação sobre o próprio enunciado, por meio do uso de recursos mais sofisticados da língua, assim como maior controle das vozes discursivas e reponsabilidade sobre o que é dito (POSSENTI, 2002; 2009; GALLO, 2001). Tendo isso em vista, se a asserção é a manifestação mais comum da presença do locutor, seria ela um indício de autoria? Quando ocorre algum tipo de modalização em um enunciado, a autoria é reprimida ou uma tentativa de proteção da face é também estratégia autoral?

Há quem pudesse responder que existem textos, na verdade, sem autor. Contra isso, Vogüé e Paillard (2011, p. 144) reiteram que “[...] o próprio fato de dizer o mundo supõe a adoção de um ponto de vista sobre o mundo [...]; não há dizer sem ponto de vista”, não há, assim, textos esvaziados completamente de autoria. Buscar responder questões como as colocadas acima contribui para atestar a ideia de que um sujeito jamais será absolutamente assujeitado (inclusive um estudante em via de formação).

Para concluir o raciocínio, é válido tecer algumas considerações quanto ao “aparelho formal”, cerne do último trabalho de Benveniste, embora não seja utilizado como metodologia aqui. Inclusive, não se trata de uma metodologia em sentido estrito, se compondo mais como uma indicação possível de estudo (STUMPF, 2010). Para Benveniste, o aparelho formal compreende *índices específicos e procedimentos acessórios* que devem ser submetidos à análise sob a perspectiva da enunciação, uma vez que

[...] o locutor se apropria da língua, *do aparelho formal da língua*, e, com ela, constrói um *aparelho linguístico da enunciação*. Ou seja, o locutor constrói um aparelho formal de enunciação, que é linguístico, a cada vez que enuncia, com base no aparelho formal da língua [...]. Logo, o dito *aparelho formal de enunciação* não é algo que está pronto aprioristicamente e que caberia ao locutor acessar, tomar posse, mas é algo construído a cada enunciação a partir dos recursos da língua em uma dada situação (FLORES, 2019, p. 158, grifos do autor).

Por exemplo, percebe-se, com isso, a problemática pedagógica em querer que um aluno tome “posse” do que é um processo. O caminho de análise linguística é o de questionar quais *mecanismos* são utilizados para produzir determinados sentidos.

Ecoando, finalmente, o que Flores (2019, p. 167) muito bem coloca como pretensão de uma linha de pesquisa em acordo com preceitos dessa ordem, buscase a “[...] possibilidade de uma análise da língua-discurso. Para que isso se efetive, é preciso considerar um pressuposto importante: o sentido de um elemento, de qualquer nível, é seu emprego no discurso de um locutor”. Essa passagem recobra, também, que o discurso não é nível linguístico, mas uma instância por meio da qual todos os níveis passam.

### 2.1.1 Pensamento culioliano e seus desdobramentos: atividade epilinguística e níveis de representação

Há pouquíssima divulgação dos estudos de Culioli no cenário de pesquisa brasileiro, conforme comumente afirmam autores que dialogam com o pensamento culioliano (ROMERO, 2019; VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011; ZAVAGLIA, 2010). Flores (2011, p. 209) afirma a respeito de Culioli: “ora, não deixa de surpreender que um trabalho dessa natureza [...] ainda não seja de maior conhecimento, nem de nossos estudantes de Letras, nem de boa parte dos professores brasileiros de linguística”. Adiciono, pela minha experiência de pesquisa estabelecida para este trabalho, que até a inexistência de traduções em Língua Portuguesa, e mesmo as poucas em Língua Inglesa, demonstram a opacidade em torno do pensamento culioliano.

Culioli parte, dentre outros autores, do arcabouço de Benveniste. De acordo com sua bibliografia na *Cahier*, “um estudante de Émile Benveniste, Antoine Culioli permanece como um dos linguistas mais reconhecidos por sua obra na academia

francesa contemporânea (s.d., *online*, tradução nossa<sup>viii</sup>). Esse trecho, extraído do *website* dessa Revista, enfatiza ambos os destaques de Benveniste e Culioli. A publicação do artigo de Culioli, em 1968, *La formalisation en linguistique*, por trazer à tona a questão do formalismo em linguística, pode ser considerada, de maneira simbólica, o marco inicial da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Embora considerado marco, há, no referente texto, indicações e bases (acompanhadas de críticas) do que o autor pretende elaborar e não bases metodológicas já definidas.

Zavaglia (2010) expõe a seguinte asserção: “[...] a atividade de linguagem apreendida na diversidade das línguas: eis o objeto de estudo da Teoria das Operações Enunciativas de Culioli”, nos esclarecendo a diferença entre linguagem e língua. De modo resumido, a “atividade de linguagem” tem função reguladora entre competência e performance (ZAVAGLIA, 2010), enquanto “língua” se refere ao sistema de elementos propriamente linguísticos regido por determinadas regras internas que o falante (ou escritor) domina. A atividade de linguagem é comum aos seres humanos igualmente, enquanto as línguas, por outro lado, são diversas.

Além do conceito de AEpi, agregamos como rica contribuição ao trabalho o entendimento de níveis de representação da linguagem e valores referenciais. Antes de discorrer mais profundamente sobre esses aspectos, é válido percorrer, em alguns pontos, o referido texto inicial de Culioli. De antemão, menciono as duas questões norteadoras do programa culioliano, (CULIOLI *apud* ROMERO 2019, p. 176): “(1) como articular linguagem e línguas, (2) como tratar da relação entre materialidade do texto e a imaterialidade da atividade significativa dos sujeitos”.

Apesar de transparecer um fundo de epistemologia linguística, Culioli (1968) afirma que, sobretudo, “o presente artigo é um *aviso*” (p. 106, grifo nosso, tradução nossa<sup>ix</sup>)<sup>13</sup>, aviso o qual se dirige aos linguistas que Culioli considera “ingênuos” e “espontâneos” ao seguirem modelos teóricos estabelecidos até então (ex. saussureanos e chomskianos), sem demais questionamentos. Em suas palavras, “[...] ele [o linguista] está, frequentemente, preso a um empirismo ingênuo – ou, deveríamos dizer, ‘espontâneo’ – que obscurece problemas teóricos” (CULIOLI, 1968, p. 106, tradução nossa<sup>x</sup>).

---

<sup>13</sup> Todas as traduções de Culioli (1968) são nossas.

Por conta disso, o linguista francês assume que o formalismo em linguística, deve estar para a observação da construção do enunciado, exatamente o que culmina em sua Teoria mais adiante. Ele denomina a formalização estruturalista como “irresponsável” e “reducionista” no que concerne à linguagem (CULIOLI, 1968, p. 107). No artigo, o autor, ainda, destaca a necessidade em diminuir um certo deslumbramento por máquinas advindas da tecnologia informática que emergiam em paralelo e com pontos tangentes ao desenvolvimento da Ciência Linguística.

Em meio a isso, alguns conceitos, formulações e reflexões ganham corpo, como é o caso de atividade epilinguística. Para Culioli (1968, p. 168, grifos do autor, tradução nossa<sup>xi</sup>),

A linguagem é uma atividade que pressupõe, por ela mesma, uma atividade perpétua epilinguística (definida como “atividade metalinguística inconsciente”), e também como a relação entre um modelo (a *competência*, ou apropriação e matriz adquirida de um sistema de regras sobre suas unidades) e sua realização (a *performance*), de que temos os traços fonético ou gráfico, os *textos*.

Não buscamos aprofundamento da teoria chomskyana, que não foi objeto de Culioli nesse artigo (salvo algumas menções e críticas a seus seguidores), tampouco é o nosso na presente Dissertação. Não obstante, como parênteses, é pertinente salientar a diferença entre Culioli e Chomsky no que se refere ao entendimento da linguagem como inata ao ser humano. Em uma leitura rápida, pode parecer que os autores percorrem caminhos similares quanto a esse tópico. No entanto, Culioli não teve pretensão de definir uma Gramática Universal, nem entendeu a linguagem como “[...] um órgão específico e independente dos demais órgãos cognitivos que se desenvolveria e cresceria a partir do *input* linguístico” (ZAVAGLIA, 2010, p. 46, grifo da autora).

Culioli afirma que as línguas, mesmo que sem correspondências idênticas, apresentam “estruturas operacionalmente correspondentes” (ZAVAGLIA, 2010, p. 27), o que indica um sistema geral presente na linguagem humana que produz sentido. O linguista francês, à diferença de Chomsky, ainda reconhece a linguagem como interdependente de outros domínios cognitivos.

Similar é o entendimento de Culioli no que se refere à atividade epilinguística: a linguagem pressupõe uma *perpétua* atividade epilinguística. O adjetivo grifado na última sentença explica, em grande medida, nossa defesa de AEpi como *princípio* de linguagem. Trata-se de uma atividade que não cessa e é inata ao ser humano. Ao

longo do texto, até aqui, ressaltamos a AEpi como um modo de atividade linguageira humana que contribui para a produção de sentido. É importante destacar que isso não equivale somente ao *output* do sujeito. Zavaglia (2010, p. 38, grifos nossos) reitera que “tal atividade [epilinguística] pode ser resumida em dois processos: o de construção ou produção de formas e o de *reconhecimento ou interpretação de formas*”. Portanto, a compreensão, de mesmo modo que a produção em si, é parte da atividade epilinguística.

À guisa de reconhecer a AEpi como construção e interpretação, torna-se mais esclarecido o porquê de Culioli afirmar que o termo “*agenciamento* indica que não estamos diante de formas quaisquer” (CULIOLI *apud* ZAVAGLIA, 2010, p. 58, grifos nossos). Há “regras de boa formação” no sentido de algumas organizações linguísticas não serem reconhecidas pelo falante como providas de significado, mesmo que estruturalmente, em termos de norma-padrão, não haja imprecisões. Tal agenciamento é regido, em grande medida, pela atividade linguageira inconsciente comum a todos os seres humanos – AEpi.

Em Culioli (1995), em texto representativo de uma conferência ministrada por ele entre os anos de 1983 e 1984, o autor, ainda, reforça que “sistemas formais precisam levar em conta a dupla função das linguagens naturais: comunicação e metalinguística – ou *epilinguística* quando essa atividade é inconsciente – e, portanto, não separar sintaxe de significação” (p. 11, grifo do autor, tradução nossa<sup>xii</sup>). Nesse sentido, há menção pelo autor de haver uma dupla funcionalidade. Ilustrando a questão, Culioli (1968, p. 110, tradução nossa<sup>xiii</sup>) problematiza que “[...] somos tocados pela confusão de inúmeros trabalhos, provocados e mantidos pela labilidade da linguagem e seu duplo estatuto”. Ele comenta o “falar” da linguística sobre línguas sem reconhecimento desse duplo estatuto que as caracteriza.

As considerações tecidas acima podem ser ilustradas com os exemplos a seguir, presentes em Zavaglia (2010), no que concerne à boa formação de frases e enunciados. Zavaglia (2010, p. 61) aponta sequências que sinalizam a diferença de regras de boa formação para Culioli. Segundo o autor, “O gato come doce” (*Le chat mange des gâteaux*) é uma frase, com seus itens linguísticos, bem formada, diferentemente, por exemplo, de algo como “\*Doce o come gato”. Apesar disso, Culioli afirma que não é um enunciado bem formado por não se reportar a uma determinada situação enunciativa.

Por outro lado, “[Mamãe! Apareceu] o gato [que] come doce” (*Maman! Il y a le chat qui mange des gâteaux*) é um enunciado bem formado por situar a sequência formada em um espaço enunciativo. Assim, conclui-se que o enunciado é a “materialização das formas que foram construídas e categorizadas no cerne mesmo da relação que se dá na prática entre a atividade de linguagem e as línguas” (ZAVAGLIA, 2010, p. 62).

Isto é, há uma relação de interdependência entre o estatuto de atividade de linguagem e de materialidade linguística. Nas palavras de Romero (2019, p. 185), o enunciado é situacional, uma vez que “o sentido é (re)construído – e não dado – nos enunciados”. Isoladamente, ambas atividades linguageira e linguística não significam<sup>14</sup>.

Trazer exemplos de quais processos podem ser entendidos como atividade epilinguística é relevante por tornar o conceito menos abstrato. Essa é uma tarefa, no entanto, com riscos. É difícil, talvez ainda impossível, reconhecer qual o limite exato que separa a atividade epilinguística da metalinguística. O que é possível de ser feito é a tentar rastrear, a partir do material linguístico, esses limites. Rezende (2008, p. 99) defende o segundo ponto de vista:

Penso que não podemos usar de modo inconsequente o conceito de epilinguístico e sair incólume. Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que deem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambiguação ou a atividade epilinguística.

Disso, reforçamos nosso posicionamento de não ser positivo “tombar” em certas noções, ou “universais”, formais. Além disso, há a adição, a partir desse trecho, de que amostras da AEpi são a desambiguação e a parafraseagem, para a autora. São processos complexos de produção de sentido nos quais o sujeito não precisa usar, necessariamente, metalinguagem, ou refletir muito sobre esse dizer. Rezende (2008, p. 102) afirma que “é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilinguística”, informação que será novamente levantada ao

---

<sup>14</sup> Seguimos a escolha de Zavaglia (2010, p. 36) ao utilizar o adjetivo “linguageiro” como referência ao que corresponde ao termo *linguagem* e “linguístico” relativo ao termo *língua*.

longo deste trabalho ao observarmos as pausas presentes no processamento de escrita.

Souza e Bertucci (2020) traçam um paralelo entre atividade epilinguística e metalinguística para pontuar o que significam. Para os autores, formar sentenças, por exemplo, é uma atividade epilinguística, enquanto o emprego de recursos exclusivos da escrita, como pontuação, é metalinguístico. Para eles, saber como empregar, aparentemente, uma estrutura textual mais “sofisticada”, com usos intencionais de elementos, denota conhecimento metalinguístico porque contempla uma “certa consciência”.

Franckel (2011) aponta as atividades de reformulação, interpretação, explicitação e tradução como maneiras por vezes inconscientes de operar sobre a língua. Para o autor, “toda reformulação de uma sequência constitui a alteração de seu sentido” (FRANCKEL, 2011, p. 120). Há, evidentemente, ajustes satisfatórios de sentido no interior de uma língua, e isso permite, inclusive a circulação dos sentidos (FRANCKEL, 2011), o que definimos como “paráfrase”, mas que, apesar de satisfatória, não se trata de uma transposição absolutamente igual. Questionamos, no entanto, se esses tipos de atividades mencionadas por Franckel não são já parcialmente conscientes, pelo menos. Essa questão será amplamente discutida no Capítulo 4.

Faz-se presente, neste ponto, o processo de representação, importante alicerce da atividade de linguagem, por permitir a construção simbólica que Culioli denomina como “noção”: “representar é propriamente colocar em prática uma categorização baseada nos universos extralinguístico e linguístico pelos quais os sujeitos constroem, simbolicamente, suas representações mentais” (ZAVAGLIA, 2010, p. 45). O processo de representação envolve aspectos preponderantemente de ordem psicológica, o que, segundo Zavaglia (2010, p. 46), “se convencionou chamar de cognição”. As representações são constituídas por tipificações oriundas da experiência humana, que se estabelecem como noções. Dentre os possíveis modos de representação, segue um exemplo de como esse processo ocorre na enunciação:

[...] ao produzir um enunciado, o enunciador regula a sua produção, que para ele é confirmada, na representação que construiu da possível interpretação de seu enunciatário, que para ele é suposta. Seria, *grosso modo*, uma adequação do discurso do enunciador dependendo de seu ouvinte ou leitor” (ZAVAGLIA, 2010, p. 54, grifos da autora).

Essa “regulação” é sinônimo, aqui, de “organização”, que gera certa estabilidade e conseqüente possibilidade de entendimento verbal mútuo entre sujeitos. Antes de enunciar um texto, as representações são organizadas por meio de “perguntas inconscientes” como “sobre o que vou falar?”; “de que modo organizo as representações?”; “qual é o ponto de partida, qual é o ponto de chegada?”; “para quem vou falar e de que maneira?” (ZAVAGLIA, 2010, p. 53).

As respostas dessas perguntas são a própria produção linguística, que é, de fato, abstrata se considerarmos não ser a linguagem uma nomenclatura averiguável termo a termo. Por isso, há a demanda da construção de um sistema que represente o dizível. Mentalmente, isso é de difícil visualização, mesmo porque não existe evidências empíricas desse processo. Verbalmente, no entanto, a fonologia, por exemplo, demonstra que sons não possuem significados *per se*, mas representam, em um sistema linguístico estabilizado, determinado sentido.

Culioli vai além ao estabelecer os *níveis de representação*. Para evitar confusões devido a nomenclaturas, saliento que “nível” não estabelece relação com os *níveis de análise linguística* (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática). A reflexão de Culioli a respeito de representação está para uma conceituação de ordem mais cognitiva de princípios da linguagem.

Ao longo da leitura de Culioli (1995), fica explícito que para o autor há um domínio psicológico e outro linguístico, complementares (não hierárquicos). Contudo, seu objeto maior é o linguístico: “trata-se, portanto, de entender como as representações mentais são desencadeadas e apreendidas pelas línguas” (ROMERO, 2019, p. 177). Por conta da complexidade que a linguagem encerra, o linguista postula *três níveis de representação*. Considero importante esclarecer que nomear como *níveis* não significa haver preponderância de um sobre o outro. Trata-se de um critério de organização que parte da “origem” à descrição da linguagem.

Nessa lógica, o Nível I é o de instância cognitiva, o qual se caracteriza, principalmente, pela atividade epilinguística. De acordo com o autor,

Isso é o que devo chamar como primeiro nível ou nível 1, ao qual nós não temos acesso: são as representações mentais. A realidade é conceitualizada, imaginada, revista e *nós não temos acesso a essas representações mentais a não ser por meio de nossas ações incluindo nosso discurso – nossa atividade linguística* (CULIOLI, 1995, p. 21, grifos nossos, tradução nossa<sup>xiv</sup>).

Reitero: não temos acesso direto ao que ocorre nesse nível. Ele é caracterizado pela inconsciência e por organizar o que, por natureza, é caótico (CULIOLI, 1968).

Portanto, a atividade epilinguística não pode ser traduzida ou ser objetivo direto de ensino. Disso parte a necessidade de a compreender, como noção, adequadamente.

Também é importante salientar, ecoando palavras de Romero (2019, p. 177), que “o primeiro nível de representação [...] é aquele em que a representação é de ordem cognitiva, devendo ser a cognição entendida de modo amplo, visto o afeto nela se encontrar igualmente integrado”. Em tal nível se encontra a reunião das experiências humanas que moldam suas relações com o mundo e que serão expressas por seu discurso linguisticamente organizado.

Dessa forma, além de não haver “tradução direta” do que ocorre no domínio da AEpi, ele não é unicamente marcado como organização de um sistema de regras, mas, igualmente, do discurso, entendido, aqui, como as experiências do sujeito com o mundo e seu conhecimento resultante dessas experiências. Observa-se como a linguagem (e as línguas) se define como uma via única, em que há uma representação de ordem cognitiva que não deixa de estar atrelada ao que é proveniente das experiências sociais: “isso significa que o linguista não deve simplesmente descrever, mas ir muito mais a fundo no que concerne à vida cultural [...]” (CULIOLI, 1995, p. 21, tradução nossa<sup>xv</sup>), o que equivale a entender que a materialidade linguística é inerente ao que se processa cognitivamente.

Passamos, assim, ao Nível II, que é, justamente, o resultado do que se processa na “racionalidade silenciosa” (ROMERO, 2011; 2019) da epilinguística. Nas palavras de Culioli (1995, p. 22, grifos do autor, tradução nossa<sup>xvi</sup>), “tudo o que temos são representações, o que significa dizer *texto*. Esse é o *nível 2*. O texto, obviamente, tem alguma relação com o nível 1, mas não há especificação da natureza dessa relação”. Adentra-se, assim, no campo do *texto/enunciado*<sup>15</sup> como o meio pelo qual podemos tentar entender o funcionamento da linguagem. O Nível III estabelece como isso deve ser realizado.

Nesse sentido, “devemos assumir *em princípio* que não há relação termo a termo entre os dois níveis. Nível 1 e nível 2 não são homogêneos” (CULIOLI, 1995, p. 22, grifos do autor, tradução nossa<sup>xvii</sup>), isto é, torna-se necessário um nível que funcione como intermediário entre os outros dois com o objetivo de criar mecanismos que representem a relação entre eles.

---

<sup>15</sup> Como já mencionado, texto e enunciado são considerados como sinônimo neste trabalho. Similarmente, Romero (2019, p. 178) afirma que “vale notar que se deve ler texto, em Culioli, como enunciado”.

Culioli (1995) assume, no decorrer de suas reflexões, que nem tudo o que ocorre de epilinguístico é explicável, exatamente por ser de natureza inacessível. Isso não desqualifica, por outro lado, a criação de uma metalinguística que tenha como objetivo a assimilação possível do que ocorre no caminho entre o Nível I e II<sup>16</sup>, por meio do rastreamento do que o autor chama de “traços”. De acordo com o próprio autor:

Então, nós construímos o *nível 3*, um sistema de representação – necessariamente metalinguístico – que conseguimos controlar, considerando que mantém certa relação com o nível 2 [...]. Minha expectativa é a de que, trabalhando sobre a relação 2-3, eu possa, eventualmente, construir uma simulação das operações do nível 1 – reproduzir a relação entre 1 e 2 (CULIOLI, 1995, p. 23, grifos do autor, tradução nossa<sup>xviii</sup>).

Em resumo, temos o seguinte quadro representativo, adaptado com base em Culioli, 1995; Romero, 2019; e Zavaglia, 2010:

- **Nível I:** representações mentais inconscientes relacionadas às atividades cognitiva e afetiva. Nível nocional;
- **Nível II:** representações linguísticas que são traços das representações de nível I, portanto, não exatamente homogêneas. Nível textual;
- **Nível III:** representações metalinguísticas conscientes e com intenção. Reconstróem e simulam a relação entre I e II. Nível observacional.

Atinente a esse aspecto, Romero (2019, p. 179) explica, embasada em Culioli, que “o terceiro nível é específico ao trabalho do linguista, em que se formalizam representações que visam a simular a relação existente entre os níveis I e II”. Para Culioli, segundo Dablet (2010, p. 23), a significação é resultado das relações entre o Nível I e o Nível II.

Por outro lado, Culioli (1995, p. 14, grifos nossos, tradução nossa<sup>xix</sup>) afirma que “uma criança desempenha *atividade metalinguística* desde tenra idade: ela pode perceber equivalências de um enunciado que tenha ouvido”. Ora, o nível metalinguístico não é definido como atividade atribuída aos linguistas?

O direcionamento que propomos é desenlear o conceito de *metalinguística*, com a hipótese de que há patamares importantes de serem definidos e sistematizados, de acordo com a passagem que já expusemos de Faraco (2017). A atividade metalinguística – assim como a linguística e a epilinguística – é inerente à língua. Ela é uma característica da linguagem, colocada em uso por meio das línguas,

---

<sup>16</sup> Isso no objetivo *culioliano* de compreender, formalmente, as operações enunciativas e predicativas, apontando, por exemplo, a validade de certo tipo de enunciado *versus* a impossibilidade de outro (CULIOLI, 1995, p. 23). Não compartilhamos esse intento, apenas a reflexão quanto ao conceito.

que amplia as possibilidades de produção de sentido e de comunicação. Taylor (2014) explica que uma hipotética ausência de *capacidade* metalinguística criaria diversas ambiguidades com restrições autoexplicativas. Para ele,

[...] a linguagem é construída e regulada por sua própria imagem reflexiva – o que deve, acredito, nos levar à conclusão de que a relação entre os conhecimentos epilinguístico e metalinguístico é mais complicado do que pode ser imaginado em um primeiro momento (TAYLOR, 2014, p. 8, tradução nossa<sup>xx</sup>)<sup>17</sup>.

“Falar reflexivamente”, nos termos de Taylor, é a capacidade humana, em sua competência linguística, de usar a língua para falar da própria língua. Com a intenção de explicar isso, Taylor (2014) apresenta um exemplo dos jogos linguísticos do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein. Como breve contextualização, a situação hipotética desses jogos abre espaço para o que o Wittgenstein entendia como possibilidade de “investigações filosóficas”, inclusive, sendo o título da obra da qual o exemplo foi retirado por Taylor. Contudo, o foco de Taylor (2014) foi específico em utilizar o exemplo para fazer questionamentos que envolvem, sobretudo, a questão da metalinguística como capacidade sem a qual não haveria comunicação da maneira como conhecemos. O exemplo escolhido pelo autor aborda a comunicação entre construtores, sendo estes um mestre de obras e seu assistente.

Taylor (2014, p. 2) questiona, como ilustração, o que o assistente faria, sem a capacidade reflexiva da linguagem, se o mestre de obras tivesse pedido um material do qual ele não se recordasse exatamente e estivesse em dúvida entre possíveis escolhas, a saber, “viga”; “bloco”; “laje”; ou “pilar” (*beam; block; slab; ou pillar*). O autor também questiona, por outro lado, o que o mestre de obras faria se o assistente lhe trouxesse o material errado. A situação só é resolvida no que Taylor (2014, p. 2) entende por *enunciados metalinguísticos*.

Assim, poder perguntar algo como “qual viga você quer dizer?” (*which beam do you mean?*) corresponde a uma atividade metalinguística que *faz parte* da linguagem. Taylor (2014, p. 2), utiliza como exemplos dessa mesma espécie gestos manuais, formas prosódicas, expressões faciais etc. Então, entendo que, dentro dessa perspectiva, se a metalinguística *integra* a linguagem, ela não é trabalho sistemático *apenas* do linguista. Do mesmo modo, percebemos que é muito clara a diferença entre a “metalinguística científica do linguista”, que sistematiza a linguagem e cria

---

<sup>17</sup> Todas citações de Taylor (2014) são traduções nossas.

nomenclaturas e métodos específicos, e essa mais atrelada ao “cotidiano”, porém, isso não significa que deixe de ser atividade metalinguística, sendo, talvez, somente de ordens distintas. O que há de comum em ambos os casos é haver observação sobre a própria língua e ao menos certo grau de consciência ao utilizar determinados recursos disponíveis na língua. A amplitude do grau de consciência parece ser uma das principais características que diferenciam as possíveis formas de atividade metalinguística.

Bertucci (2019, p. 214), em defesa do uso de metalinguagem como uma estratégia argumentativa, assume, a princípio, as línguas naturais como essencialmente argumentativas em sua característica de ser forma de ação no mundo pelo homem. Nas palavras do autor, “[...] a ação linguística do homem se dá primordialmente pela argumentação” (BERTUCCI, p. 214). Devido a essa característica da língua<sup>18</sup>, um falante nativo, sem esforços, consegue selecionar a expressão linguística que melhor se adequa a seus objetivos.

O autor comenta que “a essa capacidade de uso linguístico adequado no cotidiano Antoine Culioli denomina *epilinguismo*, sendo esta a capacidade racional do falante de utilizar fluentemente sua língua sem que precise refletir sobre cada uma de suas estruturas” (BERTUCCI, 2019, p. 214, grifo do autor), ou seja, trata-se de um processo natural. Diferentemente, o autor explica que a metalinguagem surge da possibilidade de “estudar, classificar, rotular e explicar” a linguagem/discurso (BERTUCCI, 2019). Como conclusão, expõe, em sentido ao qual estamos alinhados, que a metalinguagem pode ser definida “[...] como a operação racional e consciente sobre a linguagem, quer feita por um pesquisador, quer pelo próprio falante” (BERTUCCI, 2019, p. 216), e que “[...] o uso da metalinguagem implica *certa consciência*” (SOUZA & BERTUCCI, 2020, p. 58, grifos nossos)

Para corroborar esse ponto de vista em sua pesquisa, Bertucci (2019) se vale da análise de amostras de textos digitais selecionados. Seu entendimento, em síntese, é o seguinte:

[...] as estratégias de definição, classificação ou mesmo o emprego de elementos relacionados à metalinguagem (discussão de pontuação, ortografia e elementos gramaticais em geral) são utilizados com a função de influenciar o discernimento pretendido pelo orador na composição de seu percurso argumentativo (BERTUCCI, 2019, p. 219)

---

<sup>18</sup> A língua e sua propriedade intrinsecamente argumentativa são retomadas adiante.

Portanto, a metalinguagem pode ter fins diferenciados que não o de classificação. Nas palavras de Flôres<sup>19</sup> (2011, p. 243), “o conceito de metalinguagem ressoa-se de falta de discussão e de sistematização, como tantos outros da área de linguística [...]”, o que, para ela, não desqualifica problemas de ordem conceitual e metodológica, mas revela a complexidade do estudo linguístico. A autora defende que “em suma, a dimensão metalinguística da linguagem relaciona-se à negociação de sentidos e aos usos sociais da linguagem” (FLÔRES, 2011, p. 247).

A esse respeito, Flôres (2011) explica que tal negociação de sentidos pode se dar na fala e também *na escrita*. Defende, em adição, que há diversas formas de explicitação metalinguística além das mais conhecidas como *pergunta direta, paráfrases, comentários, citação direta e referências intertextuais* (FLÔRES, 2011, p. 247).

Nessa perspectiva, Flôres (2011, p. 250) retorna a Jakobson, responsável, segundo ela, pela inserção do termo “metalinguística” no campo linguístico. Ele próprio, conforme ela demonstra, entende a metalinguagem tanto como instrumento científico quanto com papel na linguagem do cotidiano, simultaneamente. Souza e Bertucci (2020, p. 71) ressaltam que para Jakobson “[...] é impossível falar uma língua sem falar dela, no sentido de que sempre precisamos utilizar expressões para explicar outras”. O conceito é abrangente, e deve ser melhor estabelecido nessas nuances, principalmente se houver o objetivo de, em algum momento, esclarecer qual é o papel da atividade metalinguística no ensino. Em síntese, Faraco (2017, p. 20) tece a crítica de que:

[...] não tem havido esforços sistematizadores. Os autores não escondem sua expectativa de que os professores, a partir dos poucos exemplos dados, ampliem e expandam por conta própria as propostas. Expressam essa expectativa mesmo reconhecendo que ela é um tanto quanto quimérica nas condições atuais de formação e de trabalho dos professores da nossa escola básica.

Não temos o intuito de resolver décadas de conceitualização não sistematizada de atividade metalinguística. Buscamos, por ora, enfatizar os seguintes pontos: 1) a

---

<sup>19</sup> Apesar de diferir em pontos de definição de atividade epilinguística, a autora traz exemplos atinentes à atividade metalinguística que são coerentes em nossa proposta. Flôres (2011) considera, em seu construto teórico, que reparos e autorreparos são de ordem epilinguística. Como defendemos aqui, o epilinguismo não é diretamente atingido ou descrito. O autorreparo parece, realmente, resultado da atividade epilinguística, mas já é, de alguma maneira, consciente, assim, está fora do plano epilinguístico que é inconsciente de maneira exclusiva.

metalinguística é uma atividade inerente à língua; 2) ela não é apenas atividade do linguista; 3) seu uso implica certo grau de consciência por parte do sujeito.

De maneira similar, assim como não há divulgação do trabalho de Antoine Culioli no Brasil, não há grande divulgação do pensamento de Carlos Franchi, especialmente no tocante a suas reflexões embasadas, em parte, na teoria de Culioli (SIMÃO, 2020). Por isso, na subseção disposta abaixo, abordam-se textos do linguista brasileiro, em diálogo com mais autores, com o objetivo de explorar, principalmente, a discussão em torno da *criatividade linguística*.

### 2.1.2 Panorama brasileiro em Carlos Franchi

O diálogo com o legado intelectual de Carlos Franchi é importante a este trabalho na medida em que recupera a instituição de uma Linguística Brasileira. Um dos seus aportes é Antoine Culioli o qual estabelece o conceito de atividade epilinguística. Não obstante, percebe-se que, em Franchi, não apenas uma resenha de autores estrangeiros é realizada. Franchi foi capaz de ir além, dando forma a uma reflexão singularizada. É o que podemos entender do que ele denomina como *atividade constitutiva*, ao versar sobre o caráter distintivo da linguagem de construir as experiências humanas (FRANCHI, 2012a), assim como singular são seus apontamentos quanto à *criatividade linguística*, por meio da qual se aponta o fato de criatividade não ser apenas o divergente (FRANCHI, 2012b).

Além disso, em busca de aporte teórico que escape à dicotomia metodológica formalismo/funcionalismo, considerando os objetivos presentes nesta pesquisa, há grande proveito das colocações de Franchi. De acordo com Simão (2020, p. 12), “o pensamento de Franchi emerge de uma série de pensamentos que nem sempre dialogam pacificamente nas teorias linguísticas”, o que marca a posição particular do linguista em meio aos referenciais que evoca. Dessa forma, o autor reforça, o que também tomamos como pressuposto, que mesmo não sendo possível compatibilizar uma rede de teorias, há possibilidade em discuti-las em conjunto.

É válido recordar, mesmo que brevemente, as razões de Carlos Franchi possuir o prestígio que tem. Além do construto teórico que deixou, Franchi foi um dos principais responsáveis pela consolidação da Linguística como disciplina de estudo e componente do currículo do curso de Letras das universidades brasileiras (SIMÃO,

2020). Em eco às palavras de Simão (2020, p. 12), “[...] acreditamos que um linguista brasileiro dessa envergadura deveria ser mais lido e mais estudado pelas novas gerações de linguistas brasileiros”.

Humildemente, e partilhando da perspectiva do autor, se nem mesmo Franchi expôs uma concepção de linguagem exata à época, seria pretensão tentar defini-la nesses moldes aqui. O que buscamos, portanto, é expandir uma reflexão que contribui para a interpretação dos dados desta pesquisa que, se possível, também contribua, de alguma maneira, para a sistematização de uma concepção de língua harmonizadora.

Recorre-se, a seguir, ao artigo de 1977 (disponível no *Caderno de Estudos Linguísticos*, 2012, da Universidade de Campinas – UNICAMP), intitulado “Linguagem – Atividade Constitutiva”, assim como ao artigo de 1987, “Criatividade e Gramática” (também disponibilizado pela UNICAMP, no ano de 2012, em *Trabalhos de Linguística Aplicada*). Há, em “Linguagem – Atividade Constitutiva”, uma rica discussão sobre possibilidades coerentes de se entender a linguagem, além de críticas por parte do autor a equívocos usuais. Esse aparato teórico de Franchi já foi amplamente aproveitado por outros autores, como Possenti (2012), Ilari (2003) e Simão (2020). Ilari (2003, p. 45, grifos do autor) corrobora a relevância de Franchi na Linguística com o seguinte trecho:

A enorme influência que Carlos Franchi exerceu sobre a linguística brasileira deve-se não só à atuação que ele teve como professor e orientador, [...] mas ainda ao fato de ter lançado algumas teses de grande alcance sobre a natureza da linguagem que puderam ser assimiladas em vários contextos, e motivaram pesquisadores de interesses diversificados. Uma das teses que mais fortemente ficou associada à sua atuação afirma que a linguagem deve ser reconhecida como uma *atividade constitutiva*.

O título do artigo de Franchi (2012a) indica uma discussão sobre a natureza da linguagem, como o próprio Ilari (2003) indicou na citação acima. Mas é importante frisar que o foco do linguista é a linguagem natural humana, isto é: as línguas. Há diferenças entre sistemas de linguagens artificiais e naturais, o que é evidenciado pelo próprio Franchi (2012a). Para ele, “de fato, as expressões das línguas naturais não tomam, como uma linguagem formalizada utilizada no cálculo de uma teoria fatural, um domínio de interpretação uno e semanticamente coerente” (FRANCHI, 2012a, p. 33).

Partindo disso, já se compreende que o autor não concebe a língua como uma estrutura absolutamente formal, que possa ser analisada somente por esse critério,

conforme é possível com outras linguagens lógicas, como a Matemática, por exemplo. De todo modo, Franchi (2012a) também não desqualificou a importância da língua como *atividade anterior*. Resta analisar, dessa maneira, qual caminho é sugerido.

Neste íterim, o linguista afirma o seguinte: “a concepção de linguagem, que acreditamos estimular nossa preocupação teórica, começa por evitar reduzi-la a um papel de ferramenta social, a limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental” (FRANCHI, 2012a, p. 25). O autor enfatiza que é empobrecedor delimitar a linguagem como instrumental de modo a entendê-la unicamente como meio de comunicação.

Assim, ele deixa claro que antes de ser comunicação, a língua é *elaboração*, tanto da reflexão quanto do pensamento (FRANCHI, 2012a), uma vez que “a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (FRANCHI, 2012a, p. 25). Isso, como observado na subseção anterior, indica que a linguagem é parte integrante da cognição, em interdependência constante. Em “Criatividade e Gramática”, similarmente, Franchi (2012b, p. 12) defende que “[...] a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências”. Há uma relação constante entre exterior e interior, sendo ambos os polos fundamentais, além de estar evidente, outra vez, que a cultura e a história são elementos que compõem a cognição.

Revela-se, nesse sentido de *exterior e interior*, pontos articulados às atividades linguística e epilinguística, respectivamente. Nota-se, dessa maneira, o mesmo raciocínio de Culioli, com um entendimento dissociativo da linguagem. Inclusive, Franchi (2012a) cita uma passagem de Culioli, demonstrando a aproximação com o autor francês:

A atividade linguística é *significante*: é porque existem na comunicação operações nos seus dois polos que os enunciados ganham sentido [...]. Mas não se pode afirmar que as palavras *têm um sentido* sem ser levado a uma concepção instrumental da linguagem, concebida como um instrumento cuja finalidade explícita seria a comunicação de sujeitos universais que, como se sabe, participam juntos do “bom senso”. Ora, pode-se mostrar que a linguagem não é exterior, somente, ao sujeito, mas está em uma relação complexa de exterioridade (CULIOLI apud FRANCHI, 2012a, p. 27, grifos do autor).

Portanto, além de movimentar, especialmente, o conceito muito singular de Culioli de “atividade epilinguística” em outras passagens (FRANCHI, 2012a; 2012b), Franchi (2012a) também se refere a Culioli para esclarecer que há, realmente, uma relação de exterioridade entre interlocutores em seus polos de “emissor” e “receptor”,

mas não se reduz apenas ao exterior. Ademais, essa menção ao sentido construído entre “dois polos” remete ao que Franchi (2012a; 2012b) denomina como *sistema de referências*, similarmente ao que se define como *valores referenciais* em Culioli (FRANCKEL, 2011). As referências não equivalem a um sentido único, elas são caminhos possíveis na construção de sentido, em meio a um paradoxo de estabilidade e maleabilidade a depender do universo discursivo envolvido no sistema de referências dos interlocutores em questão.

O caráter mais distintivo da linguagem é o seu teor simbólico de mediação e, principalmente, criação da realidade, não como mera *mimese* de objetos concretos do mundo, mas como força constitutiva das vivências humanas. Nessa perspectiva, Franchi (2012a, p. 28) denomina a linguagem como “mediadora responsável”, afinal, a considera não apenas um produto, mas uma atividade, em conformidade com pressupostos, especialmente, de Humboldt. Em suma, a defesa é a de que a linguagem não “transmita” ideias, mas as crie e as constitua.

Como uma ilustração simples, podemos imaginar duas pessoas que tiveram trajetórias familiares diferentes. Para uma, “trabalho” reserva um sentido de atividade honrosa e de dignidade, enquanto que, para a outra pessoa, “trabalho” equivale a sofrimento e a um esforço não recompensador. Os sentidos desse item foram construídos de maneiras distintas, por diversas razões, no percurso de experiência de ambos. Tratam-se, dessa forma, de sistemas de referências diferentes. Quando colocados em interlocução, esses dois sujeitos serão expostos a uma contra-argumentação mais intensa, também característica da linguagem, exigindo, talvez, recursos mais específicos como paráfrases explicativas ou reformulações, como veremos com mais detalhes adiante, para serem entendidos. Apesar disso, há uma referência comum de “trabalho” que, inclusive, garante a comunicação.

Franchi (2012b, p. 11) afirma que a atividade criadora “desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores”, o que interpretamos como discurso. O discurso, do nosso ponto de vista, seria o que Franchi (2012b, p. 11) define como a possibilidade com força criativa de optar, mesmo que seja por uma opção de outros.

Em sentido similar, o autor reconhece que “[...] cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso” (FRANCHI, 2012b, p. 12), uma vez que o sujeito seleciona os recursos de sua língua que forem mais relevantes à

situação. Como adendo, podemos entender, aqui, “ato de fala” como “enunciação”, o que contempla atividades linguageiras de outra ordem que não a oral. Em suma,

Não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta de discurso: é desconhecer a história e o caráter social e antropológico das regras da linguagem. Nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação” (FRANCHI, 2012b, p. 12).

Utilizando uma bela analogia criada por Chomsky, Franchi (2012a, p. 25) compara a linguagem ao coração. A função principal do coração é bombear sangue por todo o organismo, assim como a finalidade da linguagem humana é a interação comunicativa. Por outro lado, igualmente como um fisiologista não se contenta com essa única informação e busca entender os mecanismos que permitem o bombeamento, o linguista deve aprofundar sua pesquisa pelo o que há de interior – claramente em um sentido muito mais abstrato do que na Fisiologia.

De acordo com o que reforça Ilari (2003, p. 65), “o ensinamento de Franchi resultaria empobrecido se concluíssemos que a linguagem é constitutiva apenas do sistema de referência já constituído ao qual se interpreta”. Para exemplificar que não se trata apenas de ilustração de um sistema consolidado, Ilari (2003) apresenta argumentos que denomina como *monitoramento*, *criação de objetos não convencionais* e *subversão*.

O *monitoramento* se refere a situações em que a linguagem, associada a um conjunto de experiências, é capaz de redefinir a significação de termos. Um mesmo termo, por exemplo, pode receber sentidos distintos a depender do momento histórico (ILARI, 2003). Ilari (2003) ilustra esse processo com o conceito de “sífilis”. O autor explica que a doença já teve explicações diversas, como a de ser entendida como castigo divino. Com maior desenvolvimento científico ao longo do tempo e por meio de testes laboratoriais, encontrou-se uma explicação biológica da sífilis, o que alterou sua primeira significação como consequência de um ato que iria contra aos princípios religiosos.

A *criação de objetos não convencionais* é o processo inverso, ao considerar que “a plasticidade da linguagem pode ser explorada no sentido de operar deliberadamente sobre a forma para construir objetos não convencionais, isto é, objetos não dados na representação de mundo recebida” (ILARI, 2003, p. 67). Ilari (2003) exemplifica esse segundo processo com adjuntos que restringem e fracionam

o significado de um nome ou uma estrutura nominal. Simão (2020, p. 59) contribui ao entendimento com o seguinte exemplo: “a Curitiba jovem gosta de festa, mas a Curitiba velha gosta de ficar em casa”. O mesmo nome (Curitiba) é fracionado em sentidos diferentes de acordo com o adjunto que o acompanha, dessa maneira, “a novidade aqui estaria nessa restrição sobre um nome próprio” (SIMÃO, 2020, p. 58).

Finalmente, sobre a *subversão*, um exemplo claro levantado por Ilari (2003) é a metáfora como processo cognitivo que evidencia o recurso criativo da linguagem para além de um conjunto de experiências determinado. Assim, entende-se que “[...] os mesmos meios linguísticos que permitem construir um sistema de referência ou confirmá-lo, permitem também modificá-lo de maneiras mais ou menos dramáticas” (ILARI, 2003, p. 71). A linguagem é, também, constitutiva em sua atividade de questionamento de modificação do sistema de referência por meio do qual o ser humano compreende e constrói a realidade.

Para além dos indicados por Ilari (2003), suscitamos outro exemplo, conhecido historicamente. O que se conhece hoje por “hanseníase” teve outras denominações no período da Idade Média, a saber “lepra” ou “peste negra”. Apesar de ainda haver estigma e preconceito relacionados a essa doença por conta de todo um imaginário social construído (NOGUEIRA MONTEIRO, 1993), a convenção é de que se use o termo “hanseníase”, cientificamente estudado, com uma circulação praticamente nula de “lepra” e “peste negra”, havendo pessoas, atualmente, que sequer reconhecem os termos iniciais e o atual como correspondentes à mesma ocorrência.

Como atividade constitutiva, Ilari (2003, p. 71) reitera que “a linguagem é indeterminada, portanto o sentido dos enunciados linguísticos não pode ser definido em termos dos enunciados empregados, precisa sê-lo em termos do uso desses enunciados”. Apesar dessa indeterminação “preenchida” por meio da circulação dos sentidos, não se deve conceber a linguagem somente pelas ações com as quais se relaciona. Como ilustração, “nesse sentido, o funcionalismo tem examinado, com detalhes, as ‘ações’ em que a linguagem *está*, deixando à margem o que ela *é*” (FRANCHI, 2012a, p. 26, grifos do autor). A atividade languageira se encontra nesse limite entre finalidades sociais externas e operações internas ao sujeito.

Para Franchi, (2012a, p. 31),

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico

mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

Aqui, há relevância em recuperar Possenti (2012) reportado a Franchi nesse artigo de 1977. Para Possenti (2012), as duas noções-chaves para a concepção de língua natural, a partir de Franchi, são as de “sistema de referência” e “indeterminação” (p. 162). Possenti (2012, p. 162) defende que “é neste tipo de reflexão que reside a possibilidade de articulação efetiva de uma teoria da gramática e uma teoria do discurso”, salientando um escape possível, já comentado, a dicotomias metodológicas. Não obstante essa colocação, Possenti (2012, p. 163) evidencia que o direcionamento não é somente adicionar uma “visada discursiva” a teorias formais. Isso acabaria por cair na instrumentalização criticada por Franchi (2012a).

Seguindo o raciocínio de Possenti (2012), a língua não é uma estrutura porque é *indeterminada* e é uma atividade voltada a um sistema de referência por ser *histórica* (POSSENTI, 2012, p. 162). Tanto Ilari (2003) quanto Possenti (2012) apontam que *sistema de referência* foi um conceito caro a Franchi. Houve interpretações que tomaram a ideia na mesma perspectiva do filósofo Frege em sua teoria de sentido e referência (POSSENTI, 2012), o que enfraqueceria a argumentação de Franchi sobre a língua não ser uma correlação entre nomenclatura e um objeto no mundo, mas, sim, força constitutiva. No entanto, *sistema de referência* tem outra configuração em Franchi, ao ser relacionado a questões históricas e culturais, similarmente, em alguns pontos, ao que se define como “formação discursiva”, conforme Foucault (POSSENTI, 2012).

Nessa interpretação de Franchi, “o sistema de referência é uma construção histórica, elaborada linguisticamente, que se destina exatamente a evitar que se tenha que recorrer ao mundo para interpretar expressões linguísticas [...]”, ao mesmo tempo em que demonstra o fato de “o sentido não é somente carregado pelas expressões” (POSSENTI, 2012, p. 164), já que alguma baliza histórico-cultural deve ser considerada na tarefa de interpretar. Por isso, Possenti (2012, p. 164) afirma que “interpretar é sempre fazer análise do discurso, já que se interpreta num sistema de referência”. Dessa maneira, começa a se tornar visível como língua e discurso estão atrelados, até mesmo a nível epilinguístico, uma vez que esse processo nem sempre é organizado conscientemente.

Como adição, pode ser disposto que o conceito de sistema de referências em Franchi (2012a) auxilia a entender o porquê de a ideologia<sup>20</sup> ser inerente à língua. Não há produção semanticamente compreensível de uma linguagem natural fora de um sistema de referência, que por ser cultural e histórico, veicula valores ideológicos.

Isso encaminha à discussão de as linguagens naturais serem indeterminadas semanticamente, considerando que os significados, justamente, não são determinados *à priori*. A língua é indeterminada, sendo o sistema de referências o que se apropria da indeterminação para que se produzam certos sentidos. Franchi (2012a) concorda, em seu próprio levantamento teórico, que a língua não faz sentido fora de um contexto de uma situação. Para ele, “não se pode assumir o pressuposto estruturalista de que todas as partes do significado, relações subjacentes, delimitação dos indivíduos que participam de um determinado estado de fato, expresso nas orações, tudo corresponda a marcas sintáticas específicas [...]” (FRANCHI, 2012a, p. 35). Assim, recursos formais, como os sintáticos, não são suficientes para uma interpretação do sentido.

Neste ponto, outros conceitos surgem na perspectiva de Franchi: *situação*, *discurso* e *contexto*. A *situação* não deve ser interpretada como o “lugar real, físico, do discurso”, mas como “[...] todo um jogo de fatores e relações que constituem condições de uso significativo da linguagem ordenadas em relação ao sujeito” (FRANCHI, 2012a, p. 34). A escrita, especialmente escolar, não ocorre, em muitos momentos, em uma situação de fato real, mas apenas pressupõe as condições citadas por Franchi (2012a).

Já o *discurso* é a corrente de produções (textos), que se apresentam em determinados contextos de situação, em diálogo com o que é anterior e exercendo influência no que ainda virá (FRANCHI, 2012a), lembrando em grande medida o que o próprio Franchi (2012a) delimita como “sistema de referências”. Por fim, o *contexto* é o “intermediário entre situação e sistema linguístico” (FRANCHI, 2012a, p. 34) e determinante do discurso em tal plano linguístico.

Com base nessa síntese de aspectos do trabalho de Franchi, pontes entre o pensamento do linguista brasileiro e de Culioli se tornam mais visíveis. Em verdade, o próprio Franchi (2012a) cita, diretamente, Culioli de acordo com o que já expomos. Segundo Romero (2011, p. 153), Franchi, no contexto brasileiro, foi um dos primeiros

---

<sup>20</sup> Há uma discussão mais aprofundada sobre ideologia (assim como sobre discurso/texto), a partir de pressupostos do Círculo de Bakhtin, na próxima subseção.

linguistas a usar como referência Antoine Culioli. Em outro trecho, Franchi (2012a, p. 32, grifos nossos) expõe que

[...] a atividade linguística supõe ela mesma esse retorno sobre si mesma, *uma progressiva atividade epilinguística*: como “atividade metalinguística inconsciente” (Culioli, 1968) de modo a estabelecer uma relação entre os *esquemas de ação verbal interiorizados* pelo sujeito e a sua *realização em cada ato do discurso* [...].

A discussão até este ponto do presente trabalho circulou em torno da constituição da atividade de linguagem em suas faces epilinguística, linguística e metalinguística. A principal via de acesso à atividade de linguagem é a materialização linguística. Compete investigar, nesse sentido, características que compõem o material linguístico, entendido aqui como texto/enunciado. Por ser atrelada ao texto, a noção de discurso também é discutida, ambas na subseção logo abaixo.

## 2.2 INTERFACE TEXTO/DISCURSO

No que concerne ao assunto *texto/discurso*, reforço que, em sua interface, texto e discurso compõem o plano material da língua. Abordaremos neste item, principalmente, os seguintes tópicos:

- Textos (com sua interface discursiva) são a materialidade da atividade de linguagem, palpáveis à análise;
- Há intersecções entre texto e discurso que permitem classificá-los como partes de uma interface, mas não exclui limites e diferenças entre eles, didaticamente organizadas (FIORIN, 2017);
- A argumentação é intrínseca aos textos (ADAM, 2019);
- Os textos são organizados por meio de sequências, protótipos, discursos e gêneros (ADAM, 2019)
- A elaboração de textos entendida como atividade processual amplia possibilidades de analisar aspectos de revisão importantes, como reformulações e ajustes (ALLAL *et al.*, 2004; CISLARU, 2015; FRANCKEL, 2011);

O texto entendido como processo corrobora a perspectiva adotada neste trabalho de análise da linguagem sem recortes isolados de elementos da língua. Respeita-se a existência de outros tipos de abordagens, segundo outros suportes teóricos e com objetivos diversos. Não obstante, a escolha, nesta Dissertação, é explorar a complexidade linguística partindo dos próprios dados, o que não exclui que em muitos momentos empregamos elementos linguísticos específicos para justificar uma ocorrência textual mais ampla. Antes de adentrar em questões como essa, apresentamos logo abaixo o debate a respeito das semelhanças e limites entre *texto* e *discurso*.

### 2.2.1 Texto ou discurso?

O título desta subseção reporta-se diretamente a discussão central em Brait e Souza-e-Silva (2017), a qual compartilhamos. De antemão, sinalizo que a resposta dessa pergunta é aberta, justamente por não haver um limite calculável que marque

a diferença entre texto e discurso. Brait e Souza-e-Silva sinalizam essa não possibilidade de resposta. Tais limitações não impedem, todavia, que interpretações sejam formuladas.

É pertinente apontar, de início, uma importante passagem de Fiorin (2017) de seu texto “Da necessidade da distinção entre texto e discurso”. Segundo o linguista,

A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização [...]. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação: *o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos*. Por um lado, certas relações que se estabelecem entre o texto e o discurso dão uma dimensão sensível ao conteúdo, porque ele não é apenas veiculado pelo plano da expressão, mas recriado nele (FIORIN, 2017, p. 162, grifos nossos).

Sem nos aprofundar nos termos tomados da Semiótica pelo autor, a partir dessa afirmação, vale apontar quais são as diferenças e semelhanças entre esses dois planos da linguagem. A princípio, tem-se que ambos, texto e discurso, são transfrásticos, mediam a relação com a realidade e apresentam a característica de recursividade (FIORIN, 2017).

O texto é uma estrutura que se compõe com “procedimentos linguísticos próprios” (FIORIN, 2017, p. 146). Apesar disso, juntar aleatoriamente um apanhado de frases não constitui um texto, comprovando que a criação textual vai além. O discurso também extrapola os limites da frase, já que dialoga com outros tantos discursos e abrange uma interpretação mais ampla e menos explícita do que poderia ser entendido superficialmente em uma frase. Então, “mesmo quando o discurso tem a dimensão de uma frase [...], ele mobiliza estruturas de ordem diferente das da frase” (FIORIN, 2017, p. 147).

Somado a essas características comuns, tem-se o fato de que não há um acesso direto entre a realidade e o ser humano. Essa relação é sempre mediada pela linguagem, o que engloba tanto o discurso quanto o texto. Finalmente, “texto e discurso têm uma dimensão ilimitada, graças à propriedade de recursividade” (FIORIN, 2017, p. 147). Assim, com um número limitado de recursos, se produz ilimitadas possibilidades de expressão, reafirmando o que entendemos por criatividade linguística (FRANCHI, 2012b). Apesar dessas semelhanças, Fiorin (2017) defende que as diferenças também são importantes. De acordo com o autor, ambos são produtos da enunciação, embora apresentem diferenças quanto ao modo de existência semiótica.

Nesse sentido, o texto faz parte da ordem da manifestação, enquanto o discurso, da imanência. Considerando os conceitos de “plano da expressão” e “plano do conteúdo” presentes na citação disposta acima, equivale a afirmar que “a manifestação é a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão” (FIORIN, 2017, p. 148). Em síntese, isso significa que *o texto é a materialização do discurso*. Dessa forma, um mesmo discurso pode se manifestar em diferentes textos, e essa é uma das principais razões de se estabelecer diferenças entre os dois ao mesmo tempo em que se ressalta suas conexões. Além disso, o texto também é o que temos de material que possibilita pressupostos quanto à AEpi.

Não obstante, é imprescindível apontar que o texto não serve apenas como um suporte por meio do qual se veicula um discurso, ou a AEpi. Como está presente na citação acima, de Fiorin (2017), o discurso é *recriado* no plano da expressão, o que enfatiza a importância de estudá-los em simultaneidade para compreender como se produz sentido a partir dessa relação complexa e interdependente.

Ainda, de acordo com Fiorin (2017), “a enunciação é a instância de mediação não só entre a língua e o discurso, mas também entre as virtualidades e a atualidade discursiva, ou seja, entre os universais discursivos e sua concretização” (FIORIN, 2017, p. 148). Apontar essa propriedade de mediação que se realiza por meio do enunciar é importante, na sequência, para entendimento de pressupostos bakhtinianos.

Sabe-se que há reprimendas extensas do Círculo de Bakhtin à Ciência Linguística que se operava à época (meados do século XX). Apesar disso, em leitura crítica sobre o Círculo de Bakhtin, Faraco (2009) assume que há diferenças notáveis dentro do próprio Círculo entre Volóchinov e Bakhtin. Em análise de textos tidos como de Bakhtin, Faraco (2009, p. 104) nota que há passagens que demonstram “Bakhtin bem consciente da impossibilidade de ignorar a linguística (isto é, o estritamente verbal do enunciado) e, por outro lado, de estabelecer limites rígidos entre os dois tipos de enfoques no estudo da linguagem”. Para isso, Bakhtin propõe a reestruturação de uma nova linguística, a ser denominada de *metalinguística*, atualmente disposta em suas obras editadas como *translinguística* (FARACO, 2009).

Desse modo, à diferença de Volóchinov, que foi mais contumaz em sua posição quanto à Linguística, Bakhtin não desmerece a importância do estudo linguístico. Faraco (2009, p. 106, grifos nossos) enfatiza que “em nenhum momento, ele [Bakhtin]

propõe criar uma segunda ciência: para ele basta redirecionar criticamente a linguística, *incorporando-lhe a enunciação como objeto*". O intuito de destacar esses apontamentos feitos por Faraco (2009) é evitar um deslocamento de conceitos bakhtinianos sem a consideração do período histórico em que as obras foram criadas, o que poderia levar a inconsistências teóricas, além de frisar que é uma obra alvo de polêmicas e interpretações variadas.

De todo modo, isso não impede que esse importante marco da teoria russa possa ser aproveitado, especialmente na conceituação de linguagem e discurso deste trabalho. Adam (2019), nesse contexto, reconhece certos pontos de divergência entre o trabalho de Bakhtin e o seu próprio, porém, não por essa razão deixa de incorporar parte desse aporte. O linguista francês apresenta as teses de Bakhtin, em conjunto com seu próprio posicionamento e interpretação (ADAM, 2019, p. 28).

Por exemplo, para Adam (2019, p. 26), "o ponto mais sedutor da tese do Círculo de Bakhtin é seguramente o fato de que a ligação entre a aprendizagem das formas da língua e dos 'gêneros da fala' é muito explícita e fortemente afirmada". O autor considera positivamente a colocação do Círculo sobre a aquisição de "formas da língua" e de "gêneros da fala" se dar pela interação verbal e em constante correlação. Assim como os gêneros organizam a enunciação, também o faz as formas gramaticais.

Nas palavras do próprio Bakhtin (2017, p. 22, grifos do autor), "o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais adequado também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações". Essa passagem reafirma o que foi supracitado a respeito de haver uma imbricação entre aspectos estruturais e discursivos da língua e da comunicação no processo de constituição do sentido. Assim sendo, "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2017, p. 16).

Há relevância em ressaltar outras duas importantes características do discurso, central nas discussões do Círculo: o *dialogismo* e o componente *ideológico*. Se o objetivo é analisar o enunciado produzido por um sujeito, é essencial que se tenha em vista que essa produção "[...] se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Desse modo, como exemplo, mesmo um aluno em

uma produção escolar de determinado gênero está em constante diálogo com o exterior, marcando ideologicamente seu discurso. Por isso, Volóchinov (2017) define a palavra como um “ato bilateral”, considerando que ela é determinada por interlocutores e não individualmente.

Outrossim, além de ser bilateral, “*a palavra é o fenômeno ideológico par excellence*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98, grifos do autor). De acordo com Volóchinov, a ideologia possui significação sígnica, ou seja, se materializa por meio de signos. Não há relação direta entre ser humano e realidade, conforme já foi sublinhado. Há, sempre, uma mediação simbólica, ou, como define Volóchinov (2017), por meio de “signos”, os quais são, necessariamente, *ideológicos* dada a necessidade social, por conseguinte, dialógica, de criar um sentido inteligível sobre os fenômenos do mundo.

O diálogo com o outro é permanente e incessante. Como consequência do componente ideológico, a língua é sempre argumentativa. A intensidade da argumentação pode ser variável a depender dos objetivos do texto, do gênero, das sequências textuais construídas (ADAM, 2019), mas um teor argumentativo estará presente mesmo em uma narração ou em uma descrição, por exemplo.

A língua, inserida nessa perspectiva, é a materialidade mais visível por meio da qual a ideologia se manifesta. Por outro lado, mas similarmente, Bakhtin (2017, p. 71), na tentativa de delimitar o que é o texto, atesta que “se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos”. Conclui-se, dessa forma, que o texto compreende um conjunto de “signos” que, por sua vez, são ideológicos. Fica assim, outra vez, evidente a ocorrência conjunta de texto e discurso.

Há, ainda, outra característica da comunicação verbal: “a palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um *signo neutro*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99, grifos do autor), no sentido de poder assumir qualquer forma ideológica, a depender do posicionamento do interlocutor. Ressalta-se que é impossível que esse posicionamento do sujeito não exista porque *a ideologia é uma condição*. Esse processo ocorre por meio dos gêneros do discurso, que são “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2017, p. 20), organizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, de acordo com a clássica tríade bakhtiniana a respeito dos gêneros (BAKHTIN, 2017).

Seguindo a discussão referente aos gêneros discursivos, em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2017), ao diferenciar a oração, como “unidade da língua”, e o

enunciado, como “unidade da comunicação discursiva”, revela um terceiro elemento: “muitos linguistas e correntes linguísticas (no campo da sintaxe) são prisioneiros dessa confusão, e o que estudam como oração é, no fundo, algum *híbrido* de oração (de unidade da língua) e de enunciado (de unidade da comunicação discursiva)” (BAKHTIN, 2017, p. 33, grifo do autor). O *texto* pode ser interpretado como o terceiro elemento que resulta dessa “confusão” apontada por Bakhtin (2017). Afinal, já foi discutido que, assim como o discurso, o texto é de natureza transfrástica, embora ambos apresentem diferenças em comparação.

Parece válido, neste ponto, expor delimitações a respeito do que configura, teoricamente, os conceitos de *processamento de textos*, *pausas* e *dinâmicas de revisão*. Esses apontamentos são importantes como base da análise disposta na sequência. Adiciono como comentário a reflexão sobre o ponto de partida ser sempre o “caos epilinguístico” (CULIOLI, 1995), discutido acima, sob o qual uma estrutura organizada, coerente e não aleatória é construída de maneira observável em um texto, seja oral ou escrito.

### 2.2.2 Processamento de textos, pausas e dinâmicas de revisão

O *corpus* que analisamos neste trabalho evidencia a característica inerente de a elaboração textual ser um *processo*. Como nossa metodologia pôde captar o texto enquanto era digitado, notou-se, empiricamente, que até chegar a um “produto final” – sobre o qual o autor pudesse afirmar “terminei meu texto” – há todo um processo de elaboração que envolve ajustes, reformulações, adições e pausas para reflexão. Defendemos que esses mecanismos de escrita não podem ser ignorados quando o objeto é o texto. Corroboramos esse ponto de vista a afirmação de Cislaru (2015, p. 5, tradução nossa<sup>xxi</sup>) de que “[...] o estudo do produto isolado não permite um entendimento do processo e das dinâmicas da escrita”, especialmente, complementamos, no que se refere a pausas e a revisões. Há, segundo a autora, uma “indivisibilidade” entre processo e produto (CISLARU, 2015, p. 10).

Uma primeira ilustração desse panorama vem de Plane (2015), o qual expõe que exclusões de segmentos e pausas durante a produção são interpretadas, usualmente, como exemplo concreto de dificuldade por parte de quem escreve. Não compartilhamos dessa perspectiva, afinal, pode ser no intuito de aprimoramento

(HAYES, 2004). Hayes (2004) reconhece que um número maior de informações acaba sendo demandado para que uma inadequação no texto seja corrigida, o que não exclui o fato de que “em muitos casos, nós revisamos não porque descobrimos uma falta, mas porque descobrimos algo melhor a ser dito ou achamos uma melhor maneira de dizer o que já foi dito (HAYES, 2004, p. 11, tradução nossa<sup>xxii</sup>)<sup>21</sup>.

Em levantamento de estudos que compartilhassem similaridades com a nossa metodologia, encontramos Pascale-Brunner e Ribeiro (2015), os quais analisaram as mudanças empregadas por assistentes sociais *enquanto* escreviam seus relatórios de trabalho. Ou seja, há certa similaridade com este trabalho que também teve o intento metodológico de observar a escrita *enquanto* se escreve. Destacamos algumas observações pertinentes desses autores, sem exaurir, no entanto, sua pesquisa.

Pascale-Brunner e Ribeiro (2015) reforçam a defesa de texto e discurso serem inseparáveis. Isso é notado no seguinte trecho: “nós vamos empreender uma análise linguística e discursiva das modificações feitas pelos autores [...], o que tem por objetivo destacar os efeitos dessas modificações quanto ao significado” (PASCALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015, p. 81, tradução nossa<sup>xxiii</sup>). Eles perceberam que houve recorrência de modificações com o objetivo de intensificar o texto ou torná-lo mais preciso (PASCALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015). Seguem exemplos adaptados e traduzidos por nós desses autores (PASCALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015, p. 82).

- **Intensidade:** (a) A festa de aniversário *saiu de controle* → (b) A festa de aniversário *não acabou bem*;
- **Precisão:** (c) Elise está *saudável* → (d) Elise está *fisicamente saudável*.

É notável uma diminuição de intensidade de (a) para (b), com considerável modalização na escolha de palavras, e um aumento de precisão de (c) para (d) por meio da especificação do tipo de saúde referido, no caso, física e não, necessariamente, também psicológica. Esse tipo de estratégia, de acordo com os autores, visa a evitar ou reduzir as possibilidades de incerteza, ambiguidade, hesitação, além de ampliar o efeito de objetividade, essencial em relatórios de assistentes sociais que são o caso da amostra da pesquisa deles (PASCALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015, p. 83).

Mais reflexões surgem frente a observação de outra ocorrência no processamento de textos: as *pausas*. Na definição de Olive e Cislaru (2015), em estudo realizado com o mesmo *corpus* de Pascale-Brunner e Ribeiro (2015), uma

---

<sup>21</sup> Todas as traduções de Allal, Chanquoy e Largy (2004) são nossas.

pausa significativa teria por duração o mínimo de dois segundos. Eles também definem, dentro desse escopo, os rompantes de escrita: “rompantes de escrita foram identificados como períodos de escrita fluida entre pausas de pelo menos dois segundos [...]” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 99, tradução nossa<sup>xxiv</sup>). Os autores identificaram rompantes com média de 9 palavras entre as duas pausas que os delimitam, em textos de adultos (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 101).

Como os próprios autores assumem, o tempo da pausa é matéria de discussão e ajuste (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 19). Neste trabalho, tem-se como padrão pausas de, no mínimo, *três segundos* para serem consideradas significativas na transcrição, por considerarmos dois segundos um tempo extremamente breve para levantamento de hipóteses e interpretação. Como o contexto de pesquisa dos autores envolvia sujeitos que tinham domínio sobre o gênero do discurso em questão, além de adaptação aos computadores por ser uma questão de ofício, acredita-se que dois segundos poderiam ser, realmente, considerados relevantes.

Os autores, ao utilizarem esse parâmetro, sustentam que a posição das pausas revela em qual ponto do texto há maiores esforços cognitivos por parte do sujeito: “[...] a duração das pausas pode ser compreendida como um indício do esforço mental tido pelo sujeito no exercício da construção de seu texto [...]” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 111, tradução nossa<sup>xxv</sup>). No mesmo sentido de quantificação, é interessante ter como dado quanto do tempo total de produção é direcionado às pausas, conforme especificamos a partir do nosso *corpus* na sequência. Pretendemos cruzar nossos dados com os de Olive e Cislaru (2015) que afirmam serem as pausas responsáveis por cerca de 50% do tempo total do processo de elaboração textual.

Outro dado interessante obtido por Olive e Cislaru (2015) foi a identificação de pausas com duração mais longa entre parágrafos, isto é, entre o final e o início de dois parágrafos. Os autores interpretam que

Como sugerido anteriormente, considerando que a duração da pausa possa ser entendida com um índice do esforço mental que o escritor exerce ao construir o texto, nossos dados indicam que pausas antes de parágrafos envolvem maior esforço mental por parte daqueles que escrevem (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 111, tradução nossa<sup>xxvi</sup>).

Embasados nisso, os autores ainda comentam que há um maior “custo cognitivo” no processo de planejamento de um parágrafo do que de uma sentença, por exemplo. Compreendemos essa hipótese dos autores, porém, alertamos o cuidado necessário quanto a interpretações que levem em conta o referido “custo

cognitivo”, uma vez que isso não é mensurável ou tangível pelos linguistas. Todavia, é uma hipótese que pode ser submetida a testes.

Em sentido similar, Olive e Cislaru (2015) destacam que há dois tipos de estratégias de escrita no que se refere à intercalação entre escrever/digitar e pausar. Os autores indicam os processos de “*thinking-and-then-writing*” e “*thinking-while-writing*” (p. 102), o que em tradução livre pode ser entendido como “pensar para escrever” e “pensar enquanto escreve”. Isso não significa que os autores assumam que não há planejamento na estratégia de “pensar enquanto escreve”. Para eles, em certos casos, o planejamento pode ocorrer durante a própria composição. Concordamos com esse pressuposto dos autores, contudo, novamente, ressaltamos que o planejamento enquanto se escreve não é diretamente acessível.

Em resumo, podemos definir os conceitos de rompante e pausa textuais que escolhemos para o presente estudo:

- **Rompante:** período de escrita contínuo entre duas pausas;
- **Pausa:** ausência de escrita por 3 segundos ou mais.

Em reforço à defesa do processamento de textos, argumenta-se a favor de haver mais de uma “etapa” no processo de escrita<sup>22</sup> (OLIVE & CISLARU, 2015; ALLAL, CHANQUOY & LARGY, 2004), a saber, planejamento, tradução e revisão:

“Planejar” se refere aos processos psicológicos que operam no nível conceitual de maneira a recuperar e organizar ideias. “Traduzir” se refere aos processos psicolinguísticos que formulam a linguagem escrita [...]. Os processos de revisão são empreendidos por meio da reavaliação do texto com o intuito de checar se este corresponde aos objetivos comunicativos do sujeito que escreve (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 101, tradução nossa<sup>xxvii</sup>)

De acordo com os autores, “escritores mais experientes” ou com “maiores habilidades” conseguem manejar de forma otimizada essas etapas, contabilizando menor número de pausas e de retorno ao texto escrito, por exemplo. Concordamos que isso é uma hipótese, mas fazemos coro a Piolat et al. (2004, p. 21) quanto ao fato de que a definição do que seriam esses “escritores mais experientes e habilidosos” deve ser explicitada com clareza.

---

<sup>22</sup> Usamos termos como “escrita” e “escrever” em relação à atividade humana de materializar enunciados por meio de um sistema gráfico. Contudo, queremos deixar claro que “digitar”, no contexto de suportes digitais evidentemente, indica essa mesma atividade de elaborar textos.

Com a compreensão de que o texto é parte de um processo, que uma das etapas desse processo é a revisão e que isso destacou-se na análise de nosso *corpus*, dedica-se o próximo item a uma discussão mais específica ao termo *revisão*.

### 2.2.3 Revisão, edição e reescrita

De acordo com Allal e Chanquoy (2004), para alguns especialistas (elas citam Murray e Fitzgerald), escrever é uma questão, sobretudo, de revisar. Percebe-se na escrita um constante movimento de ida e retorno, em meio a diversos tipos de reformulações, as quais pretendemos investigar. Segundo essas autoras, “[...] a revisão pode intervir em *qualquer ponto do processo de escrita*” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2, grifos nossos, tradução nossa<sup>xxviii</sup>). Primeiramente, isso reforça que a escrita é processo, como temos enfaticamente defendido. Além disso, demonstra, em consonância com nosso viés de pesquisa, que a revisão não é uma etapa a ser realizada somente ao final da elaboração de um texto, trata-se de um sub-processo contínuo ao longo da própria escrita.

Comentário similar é observado em Piolat et al. (2004) perante a afirmação de a revisão poder intervir em qualquer momento da composição, com influência no planejamento e na tradução do texto. Similarmente, Rijlaarsdam, Covzijn e Van Den Bergh (2004, p. 189, tradução nossa<sup>xxix</sup>)<sup>23</sup> sugerem que, em pesquisas referentes à escrita, “[...] a revisão deveria ser reservada para atividades intencionais e de reflexão que ocorrem durante e depois da escrita, executada pelo escritor para aprimoramento do seu texto”. Ao refletir sobre essa passagem, conclui-se ser possível associar a revisão como uma forma de atividade metalinguística.

Apesar disso, os autores reforçam que a revisão não implica, necessariamente, em uma melhora da qualidade do texto e pode ser uma afirmação das intenções do sujeito que revisita o que escreveu e não aplica modificações (RIJLAARSDAM, COVZIJN & VAN DEN BERGH, 2004). Assim como Olive e Cislaru (2015) afirmam que o planejamento pode ocorrer enquanto se escreve e não apenas ao início da elaboração de um texto, um processo similar ocorre com a revisão.

---

<sup>23</sup> Todas citações de Piolat et al. (2004) são traduções nossas.

Considerando, dessa forma, que a revisão pode ocorrer em diferentes momentos e com objetivos distintos, uma subdivisão da própria revisão pode ser elencada (adaptado de ALLAL; CHANQUOY; LARGY, 2004):

- **Momento:** (1) pré-textual; (2) em tempo real; (3) diferida
- **Estratégia:** (1) edição; (2) reescrita

Em relação ao momento em que ocorre, a *revisão pré-textual* é aquela que afeta as “intenções” ou mesmo “formulações mentais” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2) antes de o texto ser escrito. Relacionamos esse tipo de revisão à atividade epilinguística e reconhecemos que ela não pode ser acessada a não ser por especulação ou hipóteses. Então, há a *revisão em tempo real* que é, inclusive, a mais evidente a partir da análise do nosso *corpus*. Trata-se de uma revisão integrada ao processo de tradução (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2). Ela ocorre, portanto, *enquanto* se textualiza. A *revisão em tempo real* pode ser caracterizada por correções imediatas, como a de uma palavra, mas também com retorno ao texto antes da finalização da unidade mais ampla (“plano de texto”, cf. Adam, 2019).

Omitir a *revisão em tempo real* como estratégia restringe a análise global do texto. Hayes (2004, p. 11, tradução nossa<sup>xxx</sup>) comenta que

[...] as revisões do planejamento e dos objetivos que ocorrem durante a própria escrita são, frequentemente, críticas para que ocorra o aprimoramento da qualidade do texto. [...] mesmo quando o texto na página está exatamente o que o escritor teve como intenção no momento de escrita, ele, ou ela, pode decidir mais tarde, olhando para o texto a partir de outro ponto de vista, que há necessidade de mudanças.

Finalmente, a *revisão diferida* ocorre “[...] uma vez que uma parte relativamente completa do esboço – de um texto ou de parte considerável de um texto (ex. um capítulo) – tenha sido escrita” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2, tradução nossa<sup>xxxi</sup>). Para não ficar em um termo tão generalizado como “parte considerável de um texto”, vamos delimitar, em nosso contexto de pesquisa, a *revisão diferida* como aquela que ocorre após a etapa de tradução ter sido concluída, sequencialmente à construção de um todo definido pelo próprio sujeito como texto finalizado.

Quanto às estratégias possíveis de revisão, *editar* refere-se a “[...] correção de erros e modificações designadas ao aprimoramento e adequação do texto sem uma mudança geral de sentido”; e *reescrever*, a “transformações do conteúdo do texto” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 3, tradução nossa<sup>xxxii</sup>), ao que complementamos com “transformações do enunciado e seus sentidos”. De acordo com Covzijn e Van Den

Bergh (2004), é possível com a *edição*, por exemplo, adicionar vírgulas e corrigir a grafia de alguma palavra sem uma interrupção do processo central de escrita e sem consequentes alterações no planejamento. Já as transformações realizadas com a *reescrita* envolvem processos como adição e exclusão de segmentos, mudanças na organização textual, além da mudança de sentidos construídos (ALLAL & CHANQUOY, 2004). Esses dois tipos de estratégias são observáveis no *corpus* da pesquisa, por meio de *reformulações* e *ajustes* feitos pelos sujeitos da pesquisa.

É válido enfatizar que essas estratégias não são automatizadas, o que inclui mesmo a *edição* (HAYES, 2004). Hayes (2004, p. 10, tradução nossa<sup>xxxiii</sup>) informa que “a edição foi assumida [por outros autores] como um sistema de produção que respondesse automaticamente a erros de grafia, imprecisões factuais, falta de clareza, ou tom inapropriado”, apesar disso, “parece improvável que a atividade de edição como um todo viesse a se tornar completamente automática mesmo no caso de indivíduos com alto nível de prática” (HAYES, 2004, p. 10, tradução nossa<sup>xxxiv</sup>).

Portanto, como uma atividade humana complexa, é equívoco considerar que a escrita possa ser automatizada. Consideramos, nesse mesmo viés de Hayes (2004), que uma automatização completa não é possível. O que ocorre, em realidade, é uma precisão progressivamente ampliada de habilidades por meio da prática que tornam o processo mais otimizado, e usualmente com maior rapidez.

Conforme tangenciamos ao apresentar o conceito de *revisão em tempo real*, não necessariamente a revisão ocorre com o objetivo de corrigir o texto, mas, sim, para melhorar aspectos, com teor de aprimoramento. Primeiramente, reitera-se que revisar não é sinônimo de resolver problemas (ALLAL; CHANQUOY; LARGY, 2004).

Ademais, a própria tarefa de identificar um problema no texto pode ser considerada como um indício de que o escritor também sabe como corrigi-lo, segundo Hayes (2004). Adicionamos que essa detecção de problemas pode ser considerada como atividade metalinguística, uma vez que exige acesso a conhecimento linguístico, pelo menos parcialmente consciente. De modo mais amplo, Souza e Bertucci (2020) consideram que a escrita, em si, já pressupõe um conhecimento linguístico consciente, o que é, sobretudo, requisito para que ela ocorra.

Segundo Piolat et al. (2004, p. 23), a demanda de esforço cognitivo na revisão, em ordem crescente, é a seguinte: grafia – sintaxe – coerência. Adicionamos a esse quadro a revisão de coerência ao discurso, dada a necessidade de argumentos plausíveis e de não-contradição. Portanto, o significado é sobreposto à adequação de

norma-padrão, no sentido de decisões conceituais e discursivas terem prioridade em comparação às suas traduções linguísticas (GELDEREN & OOSTDAM, 2004, p. 119, tradução nossa<sup>xxxv</sup>).

Em suma, a situação toda delineada até aqui de interdependência entre texto e discurso pode ser muito bem descrita nas palavras de Gelderen e Oostdam (2004, p. 103-104, grifos nossos, tradução nossa<sup>xxxvi</sup>)<sup>24</sup>:

A revisão textual é provavelmente uma das habilidades de escrita mais complexas. Ela depende tanto de *habilidades linguísticas* como de *habilidades extralinguísticas*. As habilidades linguísticas são dependentes dos conhecimentos lexical, sintático, fonológico, morfológico e ortográfico de uma certa língua. [...] Por habilidades extralinguísticas nos referimos a conhecimento conceitual, *conhecimento discursivo* e conhecimento de tópicos relevantes à tarefa de escrita. [...] Por exemplo, um aspecto extralinguístico é o de notar que determinada situação concentra certas características pragmáticas (ex. ser polido); um aspecto linguístico é saber quais palavras são apropriadas em tal situação (ex. usar a palavra “senhor”) [...]. *A importância de habilidades extralinguísticas nesse contexto é evidente. Não obstante, habilidades linguísticas também estão em questão aqui.* Podemos assumir que todos os aspectos acima mencionados estão associados à capacidade de produzir um texto compreensível.

Há, ainda, diferenças entre “corrigir” e “adicionar”. Inclusive, Hayes (2004, p. 20, tradução nossa<sup>xxxvii</sup>) expõe, em comparação à edição, que “revisões estimuladas pela descoberta de novas conexões, novas ideias, ou novos argumentos parecem intrinsecamente mais interessantes”. Paralelamente, Franckel (2011, p. 120) afirma que “toda reformulação de uma sequência constitui uma alteração de seu sentido”.

Essa dinâmica de revisar com vistas a um novo percurso de ideias pode ocorrer por meio da adição de novos segmentos no texto, mas também pode ocorrer pela reescrita, já mencionada acima. A reescrita altera a forma do texto e pode vir ou não a alterar também a “essência discursiva” (HAYES, 2004, p. 16, tradução nossa<sup>xxxviii</sup>): “se um texto apresenta diversos problemas, os revisores podem decidir por extrair a essência do texto e reescrever com sua própria linguagem ao invés de consertar o texto” – ao que adicionamos aspas em “consertar”<sup>25</sup>.

Afinal, em nossa perspectiva, um texto não é “consertado” discursivamente, ocorrem ajustes e reformulações (FRANCKEL, 2011). Entende-se “conhecimento discursivo” como relacionado ao conhecimento do sujeito sobre características dos

---

<sup>24</sup> A leitura desse trecho, para que fique em consonância com as demais conceituações deste trabalho, demanda a consideração de “linguístico” como o material verbal organizado em texto e “extralinguístico” como a expressão discursiva.

<sup>25</sup> O autor, no original em inglês, utiliza a palavra *fix*.

leitores; o contexto sociocultural; nível de formalidade; e princípios organizacionais de gêneros (GELDEREN & OOSTDAM, 2004, p. 109).

Finalizamos esta subseção com uma definição adaptada de Rijlaarsdam, Covzijn e Van Den Bergh (2004, p. 193):

O sujeito revisa o texto (ou parte) já escrito para alcançar certo objetivo (objetivo comunicativo, objetivo de aprendizagem), em um certo momento (ex. esboço, cópia final), com um certo efeito (ex. aprimoramento, efeito de neutralidade ou de enfraquecimento), e com certo custo cognitivo.

Comentamos, por fim, que as considerações especialmente sobre atividade epilinguística nas subseções sobre linguagem ganharam espaço no texto dada a própria lacuna de mais aprofundamento nesse tipo de pesquisa que notamos no tocante ao cenário nacional. Ademais, a complexidade de uma conceituação bastante abstrata acabou por exigir uma redação mais extensa, além de ser mais extensa também por já introduzir pontos referentes à perspectiva de texto presente em 2.2. Não obstante, enfatizo que isso não torna o tópico texto/discurso menos relevante, até porque já foi discutido pelo próprio construto teórico que extensão não é parâmetro de importância.

A seguir, iniciamos o Capítulo dedicado ao Percurso Metodológico por meio do qual a realização do experimento em que os dados foram obtidos é explicada em detalhes.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 OBSERVAÇÕES INICIAIS: CIÊNCIA EMPÍRICA SOCIAL

Com base na síntese de algumas leituras acerca de metodologia de pesquisa, sobretudo em Ciências de cunho social, (DEMO, 1995; GIL, 2008; GERHARDT & SILVEIRA, 2009), cabe, primeiramente, salientar o caráter deste trabalho.

Conforme destacado no subtítulo, trata-se de uma pesquisa alocada nas Ciências Sociais por visar ao estudo e interpretação do comportamento humano; e empírica por referir-se a dados e processos (GIL, 2008). Vale-se, ainda, dos métodos experimental e observacional, sem um quadro de referência que indique uma metodologia específica, portanto, a ser construída com a operacionalização dos conceitos e reflexões teóricas abordados no Capítulo teórico. Isso não significa, por outro lado, falta de rigor teórico. O quadro de referência apresentado é, justamente, base à operacionalização.

Interessa notar que os dois métodos apontados se relacionam com, igualmente, dois momentos de um trabalho que se caracteriza como processual, advindo de pesquisa ocorrida na minha graduação. Nesta se deu como experimental por conta do controle de variáveis em vista de uma hipótese causal (DEMO, 1995; GIL, 2008), que, no caso, era a investigação de indicadores que pudessem revelar como a escrita de determinados participantes poderia ser influenciada, como consequência, pelo corretor ortográfico de um processador de textos, de acordo com a explicação tecida na Introdução.

Nesta Dissertação, temos uma pesquisa que ainda se vale dos dados experimentais anteriores, embora pautada fortemente na observação *a posteriori* desses dados e de novos aspectos de investigação que surgiram por meio deles. O objeto e o objetivo foram alterados. Objeto o qual, inclusive, é também construído, sem correspondência exata com a realidade, conforme entendemos com clareza (cf. DEMOS, 1995), afinal, toda pesquisa se faz como um recorte da realidade.

O cruzamento de métodos é frequente e necessário, ao se considerar que “[...] nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação” (GIL, 2008). Nesse sentido, aponto que a abordagem é preponderantemente qualitativa. Apresentamos alguns dados numéricos, contudo, mesmo esses números recebem trato de compromisso com o

elemento humano centralizado (DEMO, 1995). Apesar disso, friso sobre temática de avaliação qualitativa, por meio das palavras de Demo (1995, p. 245, grifos nossos), que “[...] é conhecimento inspirado e comprovado na prática, *teoricamente exigente*, mas comprometido com a vida concreta [...]”.

Portanto, há limites científicos a serem respeitados e demonstrados, mesmo que o viés do pesquisador seja um fator intrinsecamente ideológico na pesquisa (DEMO, 1995). É por conta disso que os procedimentos e técnicas de coleta e análise são explicados em detalhes a seguir. Afirmamos que há uma “neutralidade utópica” nas ciências (DEMO, 1995), porém, isso não é justificativa para realizar um caminho metodológico indeterminado ou sem responsabilidade.

Adiciono que a natureza da pesquisa também é dupla: exploratória e explicativa. Assim como análise e interpretação são conceitualmente distintos e, ao mesmo tempo, em estreita relação quando colocados em prática, entendemos que a pesquisa exploratória não se separa de uma tentativa de explicação (cf. GIL, 2008). O próximo patamar, que pretendo alcançar em pesquisa futura, seria, enfim, a Ciência Aplicada, que não se encaixa, neste momento, à Dissertação.

A seguir, há informações sobre a amostra e os participantes, assim como a contextualização do cenário do experimento; explicação dos procedimentos de coleta de dados; explanação das codificações construídas pela observação dos dados; e estabelecimento de categorias que visam aos indicadores, ou seja, aos referenciais empíricos.

## 3.2 AMOSTRAGEM

### 3.2.1 Cenário e participantes

O tratamento adequado dos participantes da pesquisa é, sobretudo, uma atribuição ética, considerando que esta pesquisa envolve seres humanos. Por isso, pretendemos discorrer sobre o grupo selecionado para a coleta de dados e o cenário em que se encontravam no período de realização do experimento.

Estudantes de primeiro período da UTFPR participaram dos experimentos, a saber: 11 estudantes de variados cursos de Engenharia, matriculados na disciplina

“Comunicação oral e escrita” (2017); e 12 estudantes do curso de Letras Português, matriculados na disciplina “Linguagem e Tecnologia” (2018)<sup>26</sup>. Ambas as disciplinas são parte da grade obrigatória do currículo dos cursos em questão, assim como ambas eram ministradas com a disponibilidade de um laboratório de informática sob cuidados do Departamento de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade.

Dessa forma, nos é evidenciado que dois grupos, compostos por estudantes de diferentes áreas, compõem a pesquisa. Embora essa diferenciação, de fato, exista, o foco aqui não é de os segregar por cursos e estereótipos de área, tendo o entendimento de que a área escolhida por esses estudantes não define o percurso de escrita e de trabalho cognitivo sobre o texto. Ainda em menor grau, define a qualidade do que é escrito. Essa postura, além de evitar preconceitos, alinha a quais critérios de avaliação se deve atentar para que a hipótese do trabalho seja contemplada. Classificá-los pelo curso não contribui para a inteligibilidade do que ocorre nas pausas ou em momentos de revisão, por exemplo.

Por isso, essa explicação acerca das diferenças entre os grupos apenas importa a critério de conhecimento da metodologia, assim como para que se entenda o motivo de haver dois enunciados de produção com temáticas diferentes uma da outra. Assim, os participantes serão alocados em um único grupo, na análise, sem divisão por curso ou semelhante.

Conquanto esses estudantes tenham preferências e disposições distintas – o que os levaram, inclusive, a escolher um curso de graduação em detrimento de outros –, tratam-se, concretamente, de sujeitos que deixaram o Ensino Médio, em média, recentemente, já que quando o experimento foi aplicado, em ambos os casos, eles se encontravam no primeiro período de seus respectivos cursos, conforme supracitado. A faixa etária predominante dos participantes da pesquisa se concentrou entre 18 e 19 anos de idade (15 participantes do total de 22). Outros 6 participantes se encontravam dentro da faixa etária de 20 anos de idade, enquanto apenas 1 participante destoou do restante, tendo, à época, 40 anos de idade.

Olive e Cislaru (2015, p. 101) comentam que há indícios, por exemplo, de que pessoas com maior experiência com escrita, ou com maiores habilidades quanto à ferramenta de escrita em questão, acabam por pausar no decorrer de seus textos com

---

<sup>26</sup> Conforme comentado na Introdução, essas disciplinas estavam sob responsabilidade de professores do DALIC. Enfatiza-se, nesta oportunidade, o agradecimento às Professoras Doutoradas Cristina Prim e Paula Ávila Nunes pela disponibilidade e abertura de suas aulas para a aplicação dos experimentos.

menor recorrência e a ter rompantes mais longos. Contudo, não é verdadeiro afirmar que um grupo é mais experiente com a escrita que o outro apenas por meio da informação sobre o curso no qual um sujeito está matriculado.

Verdadeiro é afirmar que o nível de educação desses estudantes é similar: Educação Básica completa e ingressantes na Educação Superior. Esse fato é interessante também por dar pistas sobre qual concepção do gênero “texto escolar” esses estudantes dispõem quando chegam à Universidade. A idade, por outro lado, não é determinante de experiência com escrita. O tempo de curso na graduação pode ser um indicativo maior, considerando que se expande o contato de um estudante com atividades de escrita<sup>27</sup>.

Medidas foram tomadas para que o conteúdo programático dos estudantes não fosse prejudicado. A prática de escrita, inclusive em suporte digital, era comum e prevista nas aulas das disciplinas que cursavam, além de não haver nenhum tipo de custo financeiro para a aplicação do experimento, tanto da minha parte e da Universidade quanto por parte dos alunos que já se encontravam em seu ambiente de estudo regular. Até mesmo os *softwares* de gravação de tela estão disponíveis gratuitamente para *download* e utilização. Portanto, a interferência causada foi, unicamente, a apresentação de uma proposta de produção nova, mas, ainda assim, pensada de acordo com os tópicos e temáticas trabalhados nas aulas de cada grupo.

### 3.2.2 Enunciados de produção: texto escolar

Para que a análise e a interpretação dos dados sejam entendidas sem retornos explicativos básicos sobre a proposta de produção dada aos estudantes, considera-se válido que elas já sejam expostas na Metodologia. Ademais, a proposta é parte integrante do cenário de pesquisa em relação aos estudantes e à sequente coleta de dados. Há, por meio delas, a indicação de qual gênero discursivo e qual sequência textual predominante será demandada por parte do sujeito que escreve, além de ser relevante, também, para entender o universo discursivo, ou sistema de referências, movido pelo estudante em sua atividade de escrita.

---

<sup>27</sup> Já foi exposto que aproveitamos dados de um experimento anterior que serviu a outros objetivos. No caso de haver, posteriormente, expansão da pesquisa, com nova coleta, enfatizo a importância de um questionário aos estudantes para deixar mais claras questões como as discutidas no referido parágrafo.

O enunciado do primeiro experimento (KASIOROWSKI, 2018) consiste no seguinte:

Com base na leitura do texto disponibilizado na sequência e em seu conhecimento sobre o tema, produza um artigo de opinião sobre a polêmica deflagrada pela Medida Provisória. A produção deve envolver, principalmente, uma argumentação consistente que corrobore o seu posicionamento. Além disso, seu texto deve ter no máximo 1 página e estar de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

Após essa orientação, os estudantes tinham disponível, na sequência, um texto de apoio, citado no próprio enunciado, intitulado “Ensino mais flexível”. Trata-se de um artigo de opinião publicado na página *online* da Folha de São Paulo, tendo por autoria o colunista Hélio Schwartsman<sup>28</sup>. Em linhas gerais, o colunista aborda os pontos, considerados por ele, positivos e fracos da Medida Provisória de 2016 que propunha, então, a reforma do Ensino Médio no Brasil. Sua tese é em defesa de que a reforma se apresenta como uma demanda do ensino nacional, de fato, o que expressa respeito pela iniciativa do governo em questão. Embora, por outro lado, muitos problemas metodológicos e operacionais enfraquecem a real aplicação do que se propõe, em seu ponto de vista.

Com esse panorama, há sugestões de quais trajetórias os textos elaborados pelos estudantes podem tomar. Similarmente, de maneira proposital, esse é o enunciado proposto no experimento seguinte (KASIOROWSKI, 2018):

Com base na leitura do texto disponibilizado na sequência e em seu conhecimento sobre o tema, produza um artigo de opinião sobre as particularidades da alfabetização em meios digitais. Discuta a pertinência, ou não, do aspecto abordado no texto abaixo e de outros aspectos que achar relevante. A produção deve envolver, principalmente, uma argumentação consistente que corrobore o seu posicionamento. Além disso, seu texto deve ter no máximo 1 página e estar de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

Os enunciados foram pensados de forma a divergir o menos possível. As duas disciplinas, das quais se teve a disponibilização de aulas para a aplicação dos experimentos, envolvem características e objetivos distintos. “Comunicação Oral e Escrita” se caracteriza como um laboratório em que, entre outras práticas de comunicação, a escrita seja exercida para incentivar uma maior experiência com essa atividade.

---

<sup>28</sup> Os enunciados de produção utilizados, com os textos de apoio e suas referências adequadas, se encontram nos Apêndices para verificação. São os exatos modelos de documento utilizados nos experimentos.

Por outro lado, “Linguagem e Tecnologia”, embora envolva muitos exercícios avaliativos em formato textual, tem como cerne outra discussão, segundo o próprio nome indica. Essas diferenças justificam o fato de a temática no primeiro experimento ter sido mais abrangente e, no segundo, mais específica. Evidentemente, isso pode influenciar o grau de dificuldade para dissertar, a depender do conhecimento de mundo do estudante em relação à temática. Contudo, foi um recorte metodológico entendido como necessário no contexto de cada experimento. O que tentamos manter foi o escopo de temas relacionados à Educação.

Retornando ao enunciado do segundo experimento, menciona-se que o texto de apoio consiste em uma reportagem de Jairo Marques à Folha de São Paulo *online*, com publicação em 2017, a respeito dos novos modos de alfabetização, especificamente à forma da letra ensinada no decorrer da alfabetização. O título da reportagem é “Escolas já começam a alfabetizar crianças 'com letras da internet’”. Embora o teor argumentativo esteja mais diluído, por conta do próprio gênero discursivo (“reportagem”), os exemplos trazidos para construir a imagem da situação indicam que a opinião do autor é a favor do investimento na alfabetização com letras de imprensa. O tema, portanto, é próximo a discussões feitas no decorrer da disciplina dos estudantes a respeito da correlação entre linguagem, escrita e tecnologia.

Assim, é possível concluir que o primeiro tema e o primeiro texto de apoio compõem um conjunto mais aberto de discussões, que envolve um processo de diálogo maior, mais heterogêneo e mergulhado em maiores divergências opinativas em comparação ao diálogo que o segundo tema estabelece, tema o qual não foi, em nenhum momento, objeto conhecido do público geral como foi o de reforma do Ensino Médio.

A questão de alfabetização com determinado tipo de letra é muito mais específica e menos discutida pelo público, especialmente considerando-se os anos em que os experimentos foram aplicados. A proposta de reforma atingiu a mídia com intensidade e, por conta disso, atingiu também uma maior parte da população e de senso comum, levantando possíveis visões políticas com capacidade de influência no posicionamento. O mesmo processo não ocorreu em relação ao tema da segunda proposta. São universos discursivos bem diferentes. Uma busca na plataforma de pesquisas *Google* pode corroborar isso:

Figura 1. Comparação entre os temas das propostas de produção



Fonte: Plataforma de pesquisas *Google*, 2020.

Enquanto a busca pelo primeiro tema corresponde a, aproximadamente, 12.300.000 resultados, pelo segundo o número chega a apenas 30.300. A abrangência da discussão feita em um canal como a *internet* demonstra que são tópicos de interesses distintos. Isso deve ser levado em conta quando se observa o *conhecimento discursivo* nas análises, para aferir possíveis interferências e discrepâncias, mas não é fator determinante ou prejudicial ao objeto central do presente estudo. Afinal, o objeto em si não é *discurso*, mas, sim, o *processamento dos textos*.

Apesar de o gênero “artigo de opinião” ter sido colocado na proposta com a tentativa de auxiliar o aluno em suas escolhas composicionais, de estilo e abordagem do conteúdo, trata-se, na verdade, do gênero “texto escolar”. Ao refletir sobre a máxima bakhtiniana de os gêneros do discurso serem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2017, p. 12), em correlação com diversos campos da atividade humana e com o emprego da linguagem requerido por cada um desses campos, entende-se que, nos exemplos aqui dados, o que se tem são “textos escolares”.

Afinal, a redação na escola é um campo da atividade humana bem específico, em que orientações como “se posicione a partir do texto dado e seu conhecimento de mundo” ou “utilize a norma-padrão da língua” são características de uma atividade escrita no domínio, especificamente, da escola. Outrossim, também em consonância com o Círculo de Bakhtin no que se refere ao dialogismo e a palavra como bilateral, há um interlocutor determinado nesse ambiente: o professor, o que se torna ainda

mais perceptível em uma produção controlada em que se há consciência de gravação do processo. Não há uma situação real, de acordo com a definição de Franchi (2012b)

Se por um lado há o *texto escolar*, de acordo com o que estabelecemos, como gênero do discurso, por outro, o protótipo de sequência é o argumentativo. Como defende Adam (2019), uma única sequência não percorre integralmente um texto. Há intercalações com outros tipos. No entanto, quando se requer um posicionamento que apresente uma justificativa pautada em argumentos, como é feito no enunciado de produção, é evidente que a sequência privilegiada será a argumentativa, mesmo que se utilize de outras, como a descritiva, para apoio (ADAM, 2019). O objetivo central é, abertamente, o de persuadir em favor de um ponto de vista, com uma linguagem apropriada à situação.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Houve dois experimentos distintos temporalmente. Apesar disso, os procedimentos seguidos foram os mesmos, a mudança se deu, unicamente, em relação ao curso de graduação dos estudantes e ao enunciado de produção, que foi adaptado, de acordo como explicamos acima. Pontua-se que, na Monografia de Kasiorowski (2018), o objetivo central foi comparar e investigar dois grupos de estudantes diferenciados por seus cursos de graduação. Conforme supracitado, os estudantes eram provenientes de cursos variados de Engenharia e do curso de Letras Português, todos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Para não deixar dúvidas sobre a lisura dos procedimentos, os estudantes, no dia da aplicação, inicialmente, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>29</sup>, por meio do qual poderiam consentir, ou não, com a própria participação na pesquisa. Não houve nenhuma abstenção ou discordância. Todos os alunos presentes concordaram em participar.

A instrução geral – que visava a evitar interferências nos procedimentos usuais de escrita dos próprios estudantes – foi a de que eles fizessem a leitura da proposta de produção presente em seus computadores, juntamente com um texto de apoio, no

---

<sup>29</sup> O modelo do Termo distribuído aos estudantes encontra-se nos Apêndices ao final do trabalho para eventual consulta.

tempo que precisassem e que, ao estarem prontos para começar a digitar o texto, indicassem à pesquisadora para que ela iniciasse o *software* de gravação em cada máquina.

Houve um preparo do laboratório anterior às aulas previstas para a aplicação. Os enunciados de produção salvos em formato de documento do processador de textos *Word*, juntamente com o *download* e abertura dos *softwares*, foram organizados em cada computador do laboratório por mim. Assim, no dia da aplicação, os estudantes teriam seus documentos já presentes na máquina escolhida em tal dia, assim como o *software* de gravação pronto para uso.

Os estudantes receberam, claramente, as seguintes instruções: 1) ler o enunciado de produção e o texto de apoio disponibilizado; 2) preparar-se para a digitação do texto da maneira e no tempo que precisassem; 3) indicar à pesquisadora o momento em que estivessem prontos para digitar o texto, para que ela iniciasse o *software* em cada computador; 4) digitar o texto todo em até 30 minutos (devido às dificuldades iniciais encontradas para armazenamento dos dados); 5) indicar à pesquisadora quando finalizassem suas produções; 6) por fim, não alterar nenhum tipo de configuração do processador de textos, sendo permitidas apenas alterações de fonte e estilo do documento.

A limitação de tempo foi necessária por conta de dificuldades encontradas com o *software* de gravação utilizado no primeiro experimento (*CamStudio*), como é explicado com mais clareza em subseção a seguir. Entretanto, a maioria dos estudantes terminaram dentro do tempo estipulado sem problemas de incompletude. A Instrução 6, principalmente, caracteriza o experimento em sua face de teste e controle (cf. DEMO, 1995), dados os objetivos da pesquisa motivadora. A função de correção automática foi desativada por nós nos documentos endereçados aos estudantes para que o manejo da ferramenta se tornasse mais visível na análise posterior. Assim, as inadequações captadas pela máquina permaneciam sublinhadas em azul ou vermelho, de acordo com a ordem do erro detectado<sup>30</sup>, sem que fossem alteradas pela própria máquina de maneira automática.

Em proveito dessas descrições metodológicas, valida-se ampliar a reflexão sobre processamento de textos que vem, fortemente, de encontro aos dados empíricos. Escrever um texto é uma *atividade cognitiva processual* (OLIVE &

---

<sup>30</sup> Classificadas como inadequações sintáticas (em azul) e ortográficas (em vermelho), respectivamente.

CISLARU, 2015) bastante complexa. Por essa razão, justifica-se, outra vez, o porquê de uma metodologia que permita a análise do *processo*. Por isso, há relevância em discutir o desempenho e eficiência dos *softwares* de gravação de telas para o fim visado. Se o texto é processo, este é, por excelência, o material principal de análise. Assim, se há ferramentas da tecnologia digital que possibilitam esse esquema de análise, tais ferramentas devem ser aproveitadas.

### 3.3.1 Avaliação do desempenho dos *softwares*

Consideramos relevante tecer um comentário isolado sobre os *softwares* escolhidos. Com o avanço tecnológico das ferramentas digitais, a tendência é que mais opções estejam disponíveis para fins como o de gravar com facilidade a tela de um computador. À época, entre as escolhas possíveis, algumas se mostraram superiores em performance. Inclusive, o primeiro *software* de gravação causou a perda de alguns dados.

Por isso, avaliar o desempenho de tais ferramentas pode ser positivo, principalmente para outros pesquisadores que busquem aplicar essa metodologia, considerando, inclusive, não ser uma metodologia comum no país na área de Linguística. O intuito, ainda, não é julgar com precisão técnica as possibilidades, mas pensar as ferramentas que melhor possam atender às demandas de um linguista sem conhecimentos avançados em sistemas informáticos. Aponto, por outro lado, que não apenas o desconhecimento dessas ferramentas explique a ausência desse tipo de estudo em contexto brasileiro, uma vez que o acesso a *softwares* de gravação de tela não é demasiadamente complicado. Outra questão, talvez, para refletirmos.

Para o primeiro experimento, o *software* selecionado foi o *CamStudio*<sup>31</sup>. Esse *software* implicou em dois problemas bastante prejudiciais. O primeiro aspecto, e mais complicado, foi a perda de alguns vídeos no momento de desligar o *software* e salvar os vídeos. Por problemas técnicos, o vídeo não era salvo no computador, ou, ainda, um vídeo sem informações para serem reproduzidas era gerado. O sucesso ou falha da gravação era uma incógnita até o final da produção do estudante, trazendo uma instabilidade que deveria e podia ser evitada.

---

<sup>31</sup> Disponível para *download* em: <https://camstudio.org/>

Além disso, o tamanho do arquivo dificultava seu armazenamento. Um vídeo com cerca de 15 minutos gravado pelo *CamStudio*, por exemplo, chega a ter, em média, 1 *Gigabyte* (GB). Tendo em vista o armazenamento de um *corpus* com vários vídeos, a dificuldade de armazenar tamanho arquivo digital se tornaria problemática. Em adição, o *software*, mesmo com *download* no próprio computador, não apresenta nenhum tipo de recurso extra que compense a tarefa dispendiosa de executá-lo.

Consciente das dificuldades, no experimento seguinte, as opções foram repensadas. Para garantir que nenhum dado fosse perdido novamente, dadas falhas técnicas, utilizou-se, simultaneamente, um gravador *online* e outro salvo no computador. Ambos apresentaram bom desempenho. O gravador *online* denomina-se *Apowersoft*<sup>32</sup>. Há disponível, no site, a versão *online* e a para *download*. Optou-se pela *online* apenas em caso de segurança extra, considerando que um outro *software* já havia sido escolhido para ser baixado no computador na função de aplicativo principal. Outra característica, que pode vir a ser entendida como vantagem, a depender do pesquisador, é a de o *Apowersoft* possuir versão em Língua Portuguesa.

Por fim, menciona-se o desempenho do *Flashback* em sua versão *Express*<sup>33</sup>, isto é, gratuita. A princípio, tem-se que tanto o *Apowersoft* quanto o *Flashback* geram arquivos muito menores em matéria de memória que o *CamStudio*. Os arquivos, para ambos os dois últimos casos, não chegam a 1 *Megabyte* (MB), que ainda é uma medida bem inferior ao GB (1 GB equivale a 1024 MB). Parece um detalhe sem muita pertinência, mas que, na prática, é significativa para dar condições de aplicabilidade à pesquisa.

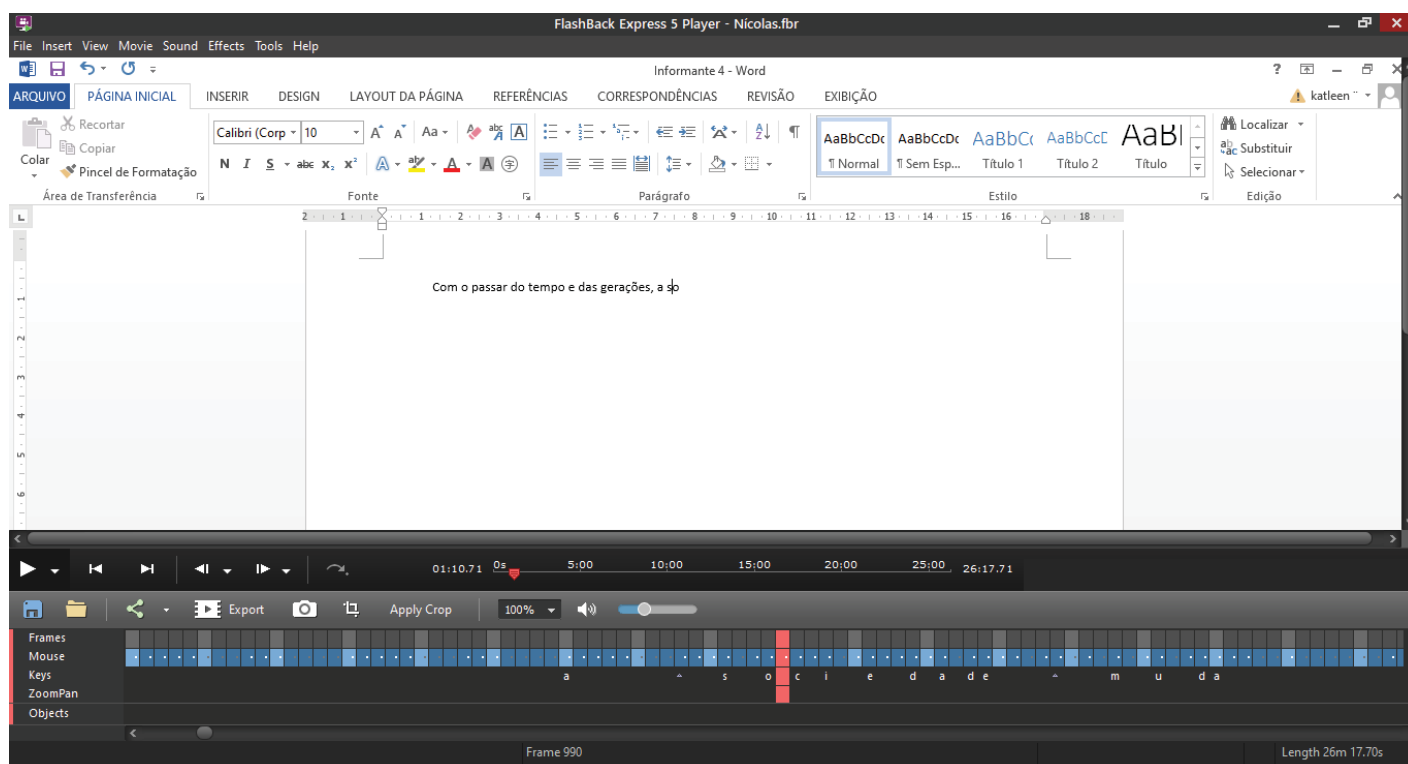
O *Flashback* também apresenta um *layout* de apresentação próprio. Os outros *softwares* comentados geram vídeos a serem reproduzidos em qualquer tipo de mídia, enquanto o *Flashback* traz, juntamente com o gravador, uma mídia de reprodução com opções que são auxiliadoras na tarefa de análise.

---

<sup>32</sup> Disponível para acesso e *download* em: <https://www.apowersoft.com.br/gravador-de-tela-gratis>

<sup>33</sup> Disponível para *download* em: <https://www.flashbackrecorder.com/express/>

Figura 2. Mídia de reprodução do Flashback Express



Fonte: elaboração própria

Conforme visível na Figura 2, além de marcar o tempo total do vídeo, é possível observá-lo quadro a quadro. Ou seja, há indicação dos movimentos do *mouse*; das teclas que foram utilizadas e em qual momento; das “chaves” selecionadas, que são as teclas que servem de atalho, como dar espaço ou deletar o que foi digitado. Também é possível acelerar ou desacelerar a velocidade normal do vídeo, de acordo com o que está em observação. Assim, com atenção apurada e critérios de análise, todo o processo de escrita do estudante pode ser descrito por meio da observação desses vídeos.

A ferramenta em questão, sem dúvidas, oferece uma via para que a análise seja possível, mas exige, igualmente, bastante concentração e empenho do pesquisador. Em leitura posterior à pesquisa, de Olive e Cislaru (2015), outra possibilidade de armazenar as informações foi descoberta, embora ainda não testada por nós.

Olive e Cislaru (2015) utilizaram *softwares* conhecidos como “*keystroke logging programs*”<sup>34</sup> que não gravam um vídeo, mas as informações, diretamente transcritas,

<sup>34</sup> O *Inputlog* é um exemplo desse tipo de programa, comentado por Olive e Cislaru (2015). Contudo, não encontrei, neste momento, para *download* livre.

da digitação do sujeito (LEIJTEN & VAN WAES, 2005). Leijten e Van Waes (2005) comentam que esse tipo de programa tem sido utilizado justamente para pesquisas sobre o aspecto cognitivo da escrita. Fica, portanto, mais uma possibilidade de investigação que, se viável, pode ser uma tecnologia que facilite a descrição e transcrição dos textos. Com a ausência desse gerenciamento automático, a transcrição do processo foi feita a partir da minha atenta observação dos dados, mediante construção de uma codificação, ou seja, uma legenda para as ações processuais nos textos que são invisíveis na produção finalizada (GIL, 2008).

### 3.4 CODIFICAÇÃO

Esta subseção presta-se à exposição dos símbolos que criamos para a etapa da pesquisa de transcrição dos vídeos, o que desempenha, desse modo, a função de “legenda” dos dados. Não se trata se uma “codificação” nos termos, por exemplo, de Gil (2008), o qual explica a codificação em sentido de organizar a coleta de dados de maneira a permitir tabulação. No caso do presente trabalho, não deixa de haver uma organização de dados. No entanto, o objetivo não é o de tabular expressamente, mas permitir a análise qualitativa dos dados. O texto, em seu processo, precisa ser “transcrito”, no sentido de ser detalhadamente descrito, tarefa que demandou a criação de uma “legenda”. Antes desse quadro, apresento a denominação escolhida para os participantes, afinal, há zelo em manter o anonimato firmado por meio do TCLE.

Para explicar o raciocínio: temos dados de 22 participantes, assim, a denominação será expressa pela letra P (que indica “participante”) seguida por seu número de referência. Portanto, os estudantes estão distribuídos entre P1 a P22.

Quadro 1. Legenda da transcrição dos vídeos

SÍMBOLO	LEGENDA
T	Tempo total do processo de elaboração textual.
pT	Tempo total de pausas ao longo da elaboração textual.
p%	Percentual do tempo de pausas no decorrer do texto.
<X'> ou <X''>	Localização e tempo de pausas. O apóstrofo representa “minutos”, enquanto as aspas, “segundos”.
§	Discriminação do tempo total de cada parágrafo.
↑X; ↓X; →X;	Movimento do ponto do texto marcado pelo símbolo em questão a outro ponto indicado pela letra que acompanha a seta (A, B, C etc.). As setas indicam a direção do movimento.
[ ]	Trecho apagado.
	Trecho apagado inserido em um outro trecho maior que também foi apagado.
{+}	Adição de trecho em movimento retrocesso.
[-]	Exclusão de trecho em movimento retrocesso.

Fonte: elaboração própria

Entendemos, para maior clareza ao leitor desta Dissertação, ser importante explicar cada elemento dessa legenda com exemplos retirados do *corpus*. É interessante relatar, ainda, o trabalho minucioso de realizar a transcrição dos textos. A complexidade do trabalho de transcrever acaba por ser um reflexo da complexidade do próprio ato de escrita por parte do sujeito que escreve.

Seguimos com trechos do P3 para ilustração. De acordo com o que pode ser conferido nos Apêndices, ao final do trabalho, cada texto do *corpus* está intitulado da seguinte maneira: “Participante 3 (P3) | T= 16’48” | pT = 8’42” | p% = 51%”. Isso significa que o tempo total (T) que P3 utilizou para digitar seu texto no processador foi de dezesseis minutos e quarenta e oito segundos. Se somado o tempo de todas as pausas (pT) ocorridas ao longo do texto, do tempo total de P3, oito minutos e quarenta e dois segundos são referentes somente às pausas no conjunto do texto. Com o cálculo da porcentagem desses valores (16,48-100 x 8,42x), chega-se ao valor de 51% (p%), o qual aponta que do tempo total do texto, 51% foram de suspensão da escrita no processador de textos, enquanto nos outros 49% o participante estava digitando.

Quanto aos detalhes da transcrição em si, para exemplificar, expomos abaixo parte de um parágrafo também retirado de P3:

(1) §12 [O] A reforma <12> [é |ditada atualmente| <6>] como hoje é proposta, mostra-se além da realidade econômica brasileira[, <7>] [e] →A <10> {+ assim como da capacidade de <15> formar profissionais o suficiente |para <5>| na área da educação} A↓, diversos esforços [na] devem ainda ser <6> tomados, [como o incentivo <16> A↑ <12>] [dentre eles <1’10>] [...]

Em (1), anteriormente ao início do texto em si, há a marcação de tempo do parágrafo que se inicia, portanto, “§12” exprime que, do tempo total de produção do texto, doze minutos foram utilizados para a escrita desse parágrafo. Há, então, um número indicado entre os sinais “<>”. Esse número representa o local do texto em que ocorreu uma pausa significativa e o tempo (que pode ser de segundos ou minutos) despendido. Portanto, se temos <6>, significa que nesse ponto houve uma pausa e que ela teve a duração de seis segundos. Caso seja <1’10>, a pausa durou um minuto e dez segundos.

A marcação que pode causar mais estranhamento é a de movimentação. Em certas posições do texto, conforme perceptível pelo exemplo de P3, há uma letra precedida ou sucedida de uma seta: “A↑”, “→A” e “A↓”, e assim sucessivamente. Essa simbologia foi selecionada com o intuito de representar a complexa atividade executada por quem escreve de avançar e retornar sobre o texto com ajustes e reformulações. Isso é ainda mais evidente em um processador de textos digitais que propicia fácil retorno e exclusão ou adição de segmentos.

Em resumo, a direção da seta indica para qual parte do texto o participante seguiu. Dessa forma, “A↑” é o ponto zero do início das reformulações; “→A”, ponto em

que as alterações foram realizadas; e “A↓” é a marcação a respeito de onde as alterações terminam antes do retorno ao ponto zero. Se em uma mesma movimentação houver alterações sucessivas em diferentes partes do texto antes de retorno ao ponto zero, a sucessão é indicada por números (A1, A2 etc.), sempre com o direcionamento de posições advindos das próprias setas.

A critério de conhecimento, mencionamos que a cor vermelha foi escolhida para as pausas nas transcrições pelo entendimento comum (sinais de trânsito, por exemplo) de que tal cor relaciona-se com a ação de parar, assim como verde pode ser associado ao movimento.

Por fim, dispomos que os colchetes, “[ ]”, delimitam trechos em que o estudante digitou e logo em sequência deletou o que digitara, enquanto “[ - ]”, trechos apagados em movimentos retrocessos sobre o texto, já indicados pelas letras e setas que explicamos acima. As barras, “| |”, por sua vez, delimitam segmentos apagados dentro de um outro trecho maior que foi apagado depois. Como ilustração, em “[é |ditada atualmente| <6>]”, o participante escreveu “é ditada atualmente”, apagou “ditada atualmente”, pausou sua escrita por 6 segundos, então, finalmente, apagou também “é” antes de continuar escrevendo. Se houvesse, por outro lado, “[ - é |ditada atual| <6>”, significaria que esse trecho foi excluído em retrocesso, após alguma movimentação indicada pelas letras e setas.

As chaves em conjunto com o símbolo de adição delimitam um trecho que foi adicionado em retrocesso. P3 saiu do ponto “A↑” indo a “→A”, onde adicionou “{+ assim como da capacidade de <15> formar profissionais o suficiente |para <5>| na área da educação} antes de retornar, “A↓”, ao ponto zero (que é o “A↑”).

Tendo esclarecido os procedimentos metodológicos de coleta e transcrição, segue-se com a explanação das categorias de análise que elencamos para fundamentar a análise de dados.

### 3.5 OPERACIONALIZAÇÃO: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com vistas a atingir os objetivos delimitados para esta pesquisa, elencamos alguns tipos de ocorrências textuais para serem analisadas em cruzamento com o construto teórico que foi exposto. Para tanto, o questionamento principal que orienta

a análise dos dados é: *a motivação que ocasiona pausas e reescrita durante o processo textual é preponderantemente de conhecimento discursivo ou adequação à norma-padrão?* Esta pergunta de modo algum deve ser olvidada durante a leitura que se segue.

De acordo com Franckel (2011, p. 116), os dados “[...] devem ser verificados recorrendo-se a um maior número possível de exemplos atestados, única maneira de se ir além da intuição”. A estratégia de recorrer a exemplos concretos, definir categorias de análise e buscar explicações lógicas serve para minimizar os efeitos de análise do linguista com base em sua própria atividade epilinguística. Evidentemente, não é possível exaurir por completo a AEpi de um pesquisador, afinal, ela é sempre o ponto de partida da análise. A questão é não permitir que somente a intuição linguística seja o respaldo ao qual se recorre.

Podemos sumarizar, tendo em vista o questionamento basilar da análise, as **pausas** e a **revisão** como objetos centrais. No tocante às pausas, três aspectos estão sob enfoque. O primeiro visa a apurar a coincidência, ou não, dos nossos dados com os de Olive e Cislaru (2015) de que as pausas representam, em média, 50% do tempo total do processo de escrita. O segundo, aferir a relação entre pausas e reescrita/edição. Interrogamos se, diante de pausas, é mais recorrente que o texto seja continuado ou reformulado. Em terceiro lugar, por meio de hipóteses, pondera-se sobre como se dispõem a atividade epilinguística e a metalinguística no decorrer do processo de elaboração textual. Pode não haver meios de uma mensuração precisa no tocante à AEpi, o que não anula a possibilidade de suscitar reflexões válidas.

Quanto à revisão (edição e reescrita), a qual abordamos com maiores detalhes no item 2.2.4, interrogamos se é provocada, em prevalência, por necessidades advindas de regras da norma-padrão ou devido a questões de ordem discursiva. Compreendemos que a revisão, em verdade, ocorre pelas duas razões. O intuito da investigação, portanto, é examinar a preponderância quando em comparação.

Resumindo o debate em 2.2.4 (ALLAL & CHANQUOY, 2004; HAYES, 2004; PIOLAT et al., 2004; RIJAARSDAM, COVZIYN & VAN DEN BERGH, 2004), tem-se que a revisão: não é apenas atividade final, após textualização; é processual; não necessariamente resulta em aprimoramento ou mesmo alteração do texto (“adicionar” é diferente de “aprimorar”, e “aprimorar” é diferente de “corrigir”); pode ser pré-textual, em tempo real ou diferida; é subdividida em edição (sem alteração de sentido) e

reescrita (com transformações do conteúdo); especialmente em sua face de reescrita, exige conhecimento discursivo por parte do sujeito.

Relembrar o que caracteriza o “conhecimento discursivo” que mencionamos é igualmente relevante. Seguindo a perspectiva de Gelderen e Oostdam (2004), o conhecimento discursivo, acionado por meio da escrita, refere-se à ciência do sujeito sobre as características de seus leitores; ao contexto sociocultural no qual escreve; ao nível de formalidade exigido; assim como a noções de organização de gêneros. Para Bakhtin (2016) e Franchi (2012b), discurso também se refere ao espaço de diálogo, contradições e marcas ideológicas. Adam (2019) destaca o discurso como organizado por gêneros. Também relembramos que a revisão enfocada neste trabalho é a em tempo real.

Pretendemos explorar esses aspectos partindo da análise de mecanismos e estratégias textuais selecionados, a saber: **1) léxico; 2) intensificação e especificação; 3) paráfrase; 4) reformulação.** Antes de adentrar a análise, é relevante tecer um breve comentário sobre a definição de cada um desses aspectos, segundo os autores que já estão sob discussão neste trabalho. Com isso, não será necessária nova explicação no Capítulo de Análise, o que permite maior fluidez na análise dos dados em si.

- 1) **Léxico:** escolhas lexicais podem evidenciar que, assim como não há paráfrase perfeita, não há sinonímia perfeita. Por mais sutil que seja, há diferença de efeito de sentido por meio da escolha de uma palavra em detrimento de outra, especialmente no que se refere ao discurso e ao sistema de referências em questão. Há interação entre o léxico selecionado e sentidos específicos (FRANCKEL, 2011). Além disso, a observação do léxico deve ser realizada em contexto, uma vez que o mesmo item lexical pode ser polissêmico, a depender do enunciado no qual está inserido (VOGÜÉ, FRANCKEL & PAILLARD, 2011).
- 2) **Intensificação e especificação:** abordamos essa questão com maiores detalhes em 2.2.3. Em suma, de acordo com um estudo de Pascale-Brunner e Ribeiro (2015), há casos em que modificações podem ser realizadas pelo sujeito em seu texto com a finalidade de intensificar ou tornar mais específico o tópico discutido. A intensificação, inclusive, pode ser relacionada com o ato de argumentar por acentuar certas asserções. Quanto à especificação,

entende-se que pode ser associada a casos de ambiguidade, uma vez que nesse tipo de processo há uma tentativa de maior explicitação das informações: “quanto mais detalhes são fornecidos, mais precisos são os referentes” (PACALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015, p. 83, tradução nossa<sup>xxxix</sup>), mas também com o efeito de fortalecer os argumentos, evitando brechas de interpretação.

**3) Paráfrase:** em consonância com outros estudiosos (FRANCKEL, 2011), compreendemos que não há paráfrase perfeita, com a manutenção exata de significado item a item, afinal, todo enunciado é único (VOLÓCHINOV, 2017) e os valores referenciais são instáveis (FRANCKEL, 2011). Apesar disso, é possível criar sentidos aproximados com bastante êxito, o que garante, inclusive, a interlocução com entendimento mútuo. A paráfrase pode ser entendida como um “ajuste satisfatório” (FRANCKEL, 2011). A linguagem humana é “paradoxal”, usando a denominação de Franchi (2012a), a ponto de ser instável e estável ao mesmo tempo.

**4) Reformulação:** diferentemente da paráfrase, o intuito de uma reformulação não é o ajuste. O ato de reformular implica em alteração de sentido. Não obstante, a paráfrase e a reformulação são similares por possibilitar a produção de sentido via circulação da palavra. De acordo com Franckel (2011, p. 103), “a explicitação do sentido só é possível por meio da paráfrase e da reformulação”. Nessa atividade, a interface texto/discurso é evidenciada por haver na materialidade do texto uma exposição de como constituir sentidos com a língua de modo a organizar o conhecimento discursivo (FRANCHI, 2012a; ADAM, 2019).

Com base na análise da reescrita em processo por meio desses quatro mecanismos, pretende-se demonstrar a proximidade da reescrita com a adequação da linguagem que se convencionou como padrão e/ou com o conhecimento discursivo.

Finalmente, com um panorama teórico definido, e a explicação dos procedimentos metodológicos empregados, segue-se à análise linguística dos dados. Nesse Capítulo, o objetivo é colocar sob investigação noções que foram discutidas no decorrer de todo o presente texto. Reforçamos o caráter de pesquisa exploratória e

de abstração do conceito de atividade epilinguística. Hipóteses e questionamentos surgem, e não apenas verificações com estatuto de certeza.

## 4 ANÁLISE LINGUÍSTICA

### 4.1 PAUSAS

#### 4.1.1 Percentual

Discorremos, até aqui, consideravelmente, sobre a presença das pausas em produções textuais. Não obstante, é necessário constatar por meio de dados a real ocorrência delas nos textos. Tomamos por base os dados de Olive e Cislaru (2015) que apontaram ser cerca de 50% o tempo de pausas presente em uma elaboração textual em referência ao tempo total de escrita. No Quadro 3, estão expostos os números encontrados através dos nossos dados.

Quadro 2. Percentual de pausas

Participante	Percentagem do total de pausas (p%)	Tempo total do texto (T)	Tempo total de pausas do texto (pT)
P1	31%	16'25"	5'
P2	66%	18'55"	12'20"
P3	51%	16'48"	8'42"
P4	40%	25'7"	10'
P5	18%	17'50"	3'23"
P6	32%	19'	6'25"
P7	25%	20'	5'
P8	37%	21'5"	8'
P9	37%	16'20	6'
P10	55%	22'20"	11'10"
P11	36%	22'50"	8'13"
P12	49%	20'50	10'
P13	69%	28'51"	19'6"
P14	36%	17'45"	6'30"
P15	53%	23'8"	12'3"
P16	35%	29'22"	10'15"
P17	33%	18'14"	6'4"
P18	52%	25'	13'
P19	76%	25'	19'
P20	47%	28'	13'25"
P21	48%	19'7"	9'
P22	26%	9'43"	2'43"
Média de p% = 43%			

Fonte: elaboração própria

Ao observar a média do grupo analisado, percebe-se uma certa aproximação aos dados de Olive e Cislaru (2015) que mencionamos anteriormente. Embora haja 7% de diferença entre o resultado dos autores (50%) e o nosso (43%), evidenciamos que, para ambos os casos, em cerca da metade do processo de escrita, os sujeitos estão em frente aos seus textos com a suspensão da escrita. No entanto, apesar de o número médio ser 43%, a atenção caso a caso expõe discrepâncias entre os participantes, dado que coloca em dúvida se há um “padrão” no que se refere a esse aspecto. Afinal, mesmo sendo um grupo que compartilha semelhanças (faixa etária e nível educacional), ainda assim o resultado destoa quando em comparação isolada das amostras.

A partir disso, surgem alguns questionamentos: *o que difere textos com maior e menor duração de pausas? Quais são os possíveis efeitos textuais de pausar por mais tempo ou menos? O que há em comum e/ou diferente entre as duas extremidades de maior e menor tempo de pausa? Há benefícios em escrever com menor tempo total de pausas?* Assumimos que não temos respostas para todas essas perguntas, o que não nos impede de suscitar reflexões a respeito. Também não temos o intuito de realizar análises isoladas texto a texto por ora, no entanto, buscamos tecer alguns comentários sobre os exemplos que mais destoaram do restante, localizados nas extremidades.

Outra questão, relacionada aos mesmos dados de Olive e Cislaru (2015), se refere a mensuração da experiência com escrita dos participantes. Os autores afirmam que um tempo de pausas total mais reduzido em um texto pode estar relacionado à experiência que o sujeito tem com a atividade de escrita. É uma hipótese considerável, mas que não podemos assumir sem maiores investigações, uma vez que não temos esses dados.

Não dispomos de dados do planejamento que os estudantes ora tenham feito antes de começar a escrever. Essa é uma variável interessante de ser analisada. Além disso, o aspecto de mensurar o contato amplo do sujeito com a escrita extrapola a análise de um texto isolado que ele tenha escrito com suposições unicamente dos pesquisadores. Um questionário que englobasse perguntas específicas sobre o histórico do participante poderia ser outra ferramenta esclarecedora.

Sintetizando os resultados, há que nove participantes tiveram percentagem de pausas (p%) entre 31 e 40%; enquanto sete participantes, entre 47 e 55%. Nas extremidades, encontram-se seis casos, os quais nos interessam, especialmente,

neste ponto. Três participantes (P5, P7 e P22) calcularam p% de 18, 25 e 26%, respectivamente. Outros três participantes (P2, P13 e P19) finalizaram a produção com p% de 66, 69 e 76%. A seguir, buscamos apontar características que os aproximam ou os diferenciam, nessas duas margens.

Perceberam-se poucas semelhanças que pudessem delinear um padrão entre P2, P13 e P19. A Participante 2 (p% = 66%) caracterizou-se por digitar e logo deletar o que foi escrito, de maneira recorrente, o que pode ser ilustrado no seguinte trecho:

(1) P2: [Em um país |onde| |que <3> a| |como o| ] <16> Em um país como o Brasil

Identificam-se poucos rompantes de escrita no texto de P2. No decorrer da produção, apenas em três trechos houve concentração de mais de dez palavras digitadas sem interrupções<sup>35</sup>. Em quatro pontos do texto, há pausas que ultrapassam o tempo de 1 minuto, as quais totalizam 41% (5 minutos) do tempo total de pausas dessa Participante, que foi de 12 minutos e 20 segundos. Em duas dessas pausas, sendo uma de 1 minuto e 9 segundos e a outra de 1 minuto e 4 segundos, a estudante retornou ao texto de apoio conjunto ao enunciado. As outras duas pausas, que somam 2 minutos e 33 segundos, concentram-se no final da escrita. Conforme movimento do cursor do *mouse*, há uma aparente leitura geral do texto durante tais intervalos.

Por sua vez, P13 (p% = 69%) apresenta outras peculiaridades. A estudante apresenta um texto bem estruturado, com ideias organizadas em seis parágrafos, mediante apresentação de argumentos e exemplos. O valor alto de pT da Participante 13 parece estar relacionado com a disposição das pausas. Diferentemente da Participante 2, P13 apresenta rompantes de escrita um pouco mais extensos, de maneira geral. Em (2), há uma amostra de um período consideravelmente longo que ilustra essa colocação, afinal, há um rompante com vinte e duas palavras e outro com 14.

(2) P13: Por isso, o fato de algumas escolas optarem por alfabetizar as crianças primeiro em letras de imprensa (hoje chamadas “letras de internet”) <10>, por ser o tipo de grafia que elas têm contato desde cedo – gera polêmica. <25>

---

<sup>35</sup> Reforço que a amostra, completa, se encontra nos Apêndices, disponível para consulta. Alguns trechos são difíceis de serem deslocados do texto original como um todo sem perder o sentido daquilo que se objetiva demonstrar. De todo modo, sempre que for de clareza o suficiente, estarão dispostos no corpo deste trabalho.

As suas pausas superiores a 20 segundos relacionam-se, principalmente, a deslocamentos pelo texto e ao final de sentenças. Como exemplos, antes de iniciar o deslocamento A, observa-se uma pausa de 25 segundos; antes de B↑, 27 segundos; e antes de D↑, 33 segundos. Há apenas duas pausas superiores a 1 minuto. Ressalto que P13 não retornou em momento algum ao texto de apoio.

No caso da P19, averiguou-se um texto bastante confuso para a tarefa de transcrição que realizei, dado o número alto de alterações efetuadas no decorrer da escrita pela estudante. Esse foi um quadro isolado em que não foi possível determinar o tempo total de cada parágrafo em virtude de todas essas modificações, diferentemente do que foi feito para os demais textos do *corpus*. Por exemplo, ao final do que vinha sendo, até aquele momento, o terceiro parágrafo, a Participante foi adicionando tantas novas informações em passagens anteriores que acabou por formar um novo primeiro parágrafo no início do texto, enquanto o terceiro em que estava se tornou quarto.

Para ilustração, do ponto B↑, disposto em (3), no quinto parágrafo (considerando o que temos de organização textual ao fim da gravação), a estudante reformulou trechos anteriores até chegar em →B4 no início do primeiro parágrafo, presente também no exemplo abaixo.

- (3) P19, 5º parágrafo: [Quando se trata sobre a alfabetização digital] <3"> →A2  
[-A alfabetização digital está [intimidamente] intimamente ligada [com] à  
inclusão digital] A3↑ <1'30"> A↑ B↑ <9">
- (4) P19, 1º parágrafo: B4→ {+Com a introdução <7"> \*\*36 |da| dos novos métodos  
de alfabetização <6"> |nas| em algumas escolas, <24"> devemos ressaltar  
que a} B5↓ <1'19">

Todas essas mudanças demandaram tempo, especialmente interrupções, de acordo com o que pode ser visualizado em (3) e (4). É um processo de bastante complexidade. Para além de julgar o critério de delonga de 76% que a estudante utilizou apenas em suspensão da escrita, consideramos que há um gasto cognitivo que, mediante estratégias – que ainda desconheço e apenas formulo como possibilidade de investigação –, poderia ser economizado.

A soma das pausas maiores que 1 minuto da participante totaliza 11 minutos e 2 segundos, o que simboliza 58% do seu tempo total de pausas que foi de 19 minutos. Há a possibilidade de P19 ser considerada semelhante a P2, que também concentrou

---

<sup>36</sup> Para explicação, esses dois asteriscos em (4) marcam um intervalo em que houve retorno ao texto de apoio.

um número significativo de pausas maiores que 1 minuto. P2 e P19 também se aproximam por terem retornado ao texto de apoio enquanto escreviam, à diferença de P13.

Dado o exposto, percebem-se em P2, P13 e P19 características distintas, apesar de haver um percentual total de pausas similarmente alto. Seguimos, agora, para o que é possível perceber da outra margem, de pausas menores que a média, em P5, P7 e P22.

O Participante 5, de seu total de 17 minutos e 50 segundos, marcou apenas 3 minutos e vinte e três segundos de pausas. A maior foi de 23 segundos, e acima dos 20 segundos ocorreram apenas mais duas. Os trechos do texto em que se localizam as três estão dispostos em (5), (6) e (7):

- (5) P5: <20>. [Af] [Mts] Muitos afirmam que a mudança deveria ter ocorrido de um modo mais democrático <6>
- (6) P5: {+Apesar das discussões políticas e de viabilidade do projeto, [a] [o grande] os grandes defeitos da medida do governo foram as falta de [diálogo] diálogo\* com a sociedade e pressa com que foi executada a medida, <10> [visto que o] <23>}, apesar de que era inegável a urgência da reforma.
- (7) P5: abre caminho para outras reformas que precisão ser feitas, como [tributárias, e no] a reforma na previdência e nas cargas tributárias[,], todas bem vindas [e] desde que sejam plenamente discutidas. <20>

Através desses exemplos, associamos a presença de intervalos maiores a momentos em que o conhecimento discursivo (GELDEREN & OOSTDAM, 2004; BAKHTIN, 2017; FRANCHI, 2012b; CULIOLI, 1995) está evidenciado. Nos três trechos, o tópico é “democracia”. Em (5), isso fica explícito com o próprio uso da palavra “democrático”; em (6), há a ocorrência da pausa mais longa, de 23 segundos, próxima de uma também consideravelmente longa de 10, em uma passagem relativa à “falta de diálogo”; por fim, em (7), o participante volta a enfatizar a importância de “discussão”. O foco em “diálogo” que percorre o texto pode ser associado ao conhecimento discursivo referente à democracia em contexto sociocultural, dentro de um sistema de referências que relaciona a democracia ao diálogo.

Como pode ser observado a partir de (5), (6) e (7) também, e que se faz presente no restante do texto do P5, há uma série de inadequações em relação à norma-padrão (concordância verbal, grafia, acentuação, pontuação). As pausas, todavia, não se relacionam a uma possível correção disso. Portanto, esse caso já oferece material para resposta à pergunta inicial que se apresentou no início do Capítulo.

Paralelamente, em P7 (p% = 25%), encontram-se apenas quatro pausas iguais ou superiores a 20 segundos. A interrupção com maior valor temporal desse participante foi de 25 segundos. Nesses intervalos mais longos, é notável, similarmente ao caso de P5, relação com o conhecimento discursivo.

- (8) P7: Em contra partida <3"> gera um aumento na oferta de empregos a profissionais da educação [.], uma vez que [o aumento de 75% <25">] o aumento de <4"> quase 100% na carga horária do alun<4"> o <12">.
- (9) P7: <25"> [O] <14"> Embora [q] eu acredite que
- (10) P7: {+esse projeto de mudança [possa ser] poderia ter sido muito melhor discutido e elaborado, [e] principalmente [ouvido os alunos [e] , dado] ouvindo os alunos, <3"> dando autonomia a eles para que contribuíssem com tal mudança uma vez que isso <3"> [que] afetaria a sua classe estudantil, <20">}
- (11) P7: <22"> [ou até mesmo] [a escola] [não] credi<8">to que a imposição [da] de tal mudança através de uma Medida Provisória tem <3"> um mínimo de fundamento.

Em (8), a pausa de 25 segundos está conectada a uma tentativa de adequação ao gênero. Por mais que o estudante tenha tido uma possível intenção de ser mais preciso na apresentação de dados para endossar sua argumentação, não tendo certeza do número exato, opta por uma expressão numérica mais abrangente. Quanto a (9) e (11), os intervalos são próximos da utilização de primeira pessoa, a qual marca com maior intensidade o posicionamento do sujeito no texto. Pressupomos que a exigência de maior responsabilidade pela asserção em primeira pessoa possa culminar em um momento de reflexão mais longo, consciente ou inconscientemente por parte do sujeito. Finalmente, (10) está para o discurso uma vez que se coloca um tópico com forte marca ideológica, assinalada pela palavra “classe”.

Identifica-se uma exceção em P22 (p% = 26%). Observei, no dia em que o experimento foi aplicado, que esse estudante esboçou o texto e na sequência apenas o digitou conforme já havia escrito. Tendo o conhecimento dessa informação, um número total de pausas de 26%, em verdade, não é tão baixo, ao se considerar que o texto já estava, em grande medida, finalizado. Apesar disso, alguns comentários são pertinentes. Suas pausas são, em geral, curtas, principalmente na faixa de 3 e 5 segundos. Pressupomos que possam ser momentos em que o estudante tenha lido seu esboço em papel para então digitar no processador de textos.

Outra característica é o uso corrente de primeira pessoa. O texto é relativamente curto e o estudante marcou em primeira pessoa cinco asserções, e em quatro destas há proximidade a uma pausa consideravelmente maior em relação à

média do próprio texto, a saber: “<9> afirmo com certeza”; “acredito <6>”; “faço-o <3> e digo: <3>”; “<7>. <9> Parece-me totalmente dispensável <5>”.

Unindo essas características dos três últimos textos (P5, P7 e P22) em comparação aos três primeiros (P2, P13 e P19) que analisamos, concluímos que aqueles com p% menor apresentam rompantes mais longos; menor recorrência de deslocamentos de um ponto do texto a outro anterior ou posterior; ausência de retorno ao texto de apoio presente no enunciado; além da presença de primeira pessoa com mais frequência. Esses são índices que exponho, principalmente, como dados a serem investigados mediante experimentos direcionados em pesquisas posteriores para que não sejam considerados como habilidades mais avançadas sem um maior aprofundamento que escape unicamente a suposições.

Ainda, a respeito de retornos ao texto de apoio, ponderamos que, embora todo entendimento de mundo do ser humano seja baseado em relações externas (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016), é uma competência mais complexa conseguir reunir essas vozes e as organizar em um ponto de vista “próprio”. Ter a necessidade de se apoiar no discurso do outro, de maneira recorrente, para organizar o seu próprio não contribui para maior fluidez do texto.

Com o intuito de concluir a discussão atinente ao percentual das pausas, convocamos o exame dos dois textos do *corpus* que mais se aproximam de p% = 50% coincidindo com o apontamento de Olive e Cislaru (2015). Os textos são do Participante 3 (p% = 51%) e da Participante 12 (p% = 49%). Não foram encontrados aspectos muito similares, ou mesmo diferentes, entre os dois textos e em comparação aos outros seis que analisamos acima.

O texto de P3 é relativamente curto (quinze linhas digitadas, em fonte Arial, tamanho 12), e suas pausas giram em torno de 10 segundos. É peculiar observar que há pausas bastante longas em proximidade a retornos ao texto de apoio. O estudante fez esse tipo de retorno três vezes, levando 41 segundos na primeira, 1 minuto na segunda e 2 minutos na terceira. Já ficou claro que movimentações como essas retardam o tempo do texto. Questionamos qual é a causa específica desse tipo de ação, ao que a resposta, talvez, também precise vir de uma pesquisa direcionada a isso. Notamos, não obstante, que o estudante não demonstra organização prévia de ideias, com ocorrência de pausas sempre anteriores à complementação do raciocínio. Visualiza-se, no excerto disposto em (12), essa falta de fluidez:

(12) P3: [esse ato <8> de] esta tentativa de salvação atual <4> de ensino <10> deve ser <10> aberta, <7> [pois] não [mais <10>] [há mais] deveria haver mais tolerância [a <5>] à incapacidade de formação dos jovens, todavia, <5> a forma de aplicação <10> deve ser <17> flexível o suficiente, [mas] para que <7> possa ser alterada em sinal de <4> falha no processo

Os rompantes, nesse trecho, não ultrapassam sete palavras. Mais precisamente, as pausas delimitam, na maior parte dos casos em (12), apenas duas, três ou quatro palavras. Trata-se, sobretudo, de uma hipótese, mas realmente não parece haver um projeto de dizer muito definido. A qualidade dessas produções se apresenta como um interessante aspecto de ser analisado em pesquisas futuras.

A Participante 12, por sua vez, se caracteriza pela realização de diversos deslocamentos ao longo do texto, de um ponto à frente a outro anterior. Parte significativa das pausas localiza-se em proximidade aos pontos em que o deslocamento é iniciado e finalizado, de acordo com o que se constata nesse trecho no início do segundo parágrafo de P12: “[É m] A↑ <30> B↑ <17> →l2 <20>”. Em suma, portanto, não há tantas semelhanças, linguisticamente visíveis, entre dois textos com p% muito parecido.

Faz-se pertinente comentar que é possível identificar características recorrentes como explicação sobre a maneira pela qual as pausas são dispostas em um texto, assim como sua duração, no entanto, assumimos que não se identifica um padrão. Os participantes apresentam particularidades como sujeitos.

A seguir, reunimos os dados de maneira a exprimir a associação entre as pausas e a revisão, o que consideramos ser sobremaneira importante, com maior relevância estando associadas.

#### 4.1.2 Texto em processo: pausas e revisão em tempo real

Ao efetuar uma pausa no processo da escrita, há duas opções: seguir o texto do ponto em que se está, ou fazer algum tipo de alteração retrocedente. Dispusemos, anteriormente, a indagação a respeito de como estariam associadas pausas e revisão. Para debater esse aspecto, separamos alguns números com base nos dados do *corpus*. Na segunda coluna do Quadro 4, tem-se disposta a quantidade de vezes em que o participante fez alguma interrupção de sua escrita ao longo de seu texto. Logo ao lado, na terceira coluna, está a quantidade, dentre a total, em que a pausa realizada

se associou à revisão, seja com o objetivo de editar ou reescrever. Isso foi estimado considerando-se as pausas seguidas ou precedidas, na transcrição, de colchetes, chaves ou sinais de deslocamento.

Quanto à quarta coluna, há indicada a soma do tempo de pausas ao longo de toda a elaboração textual para seguinte comparação com os números presentes na quinta coluna, os quais se referem à soma dessas mesmas pausas, mas apenas das que estão associadas à revisão.

Quadro 3. Associação entre pausa e revisão

Participante	Quantidade de intervalos pausados	Quantidade de intervalos pausados em associação à revisão	Tempo total de pausas	Tempo de pausas associadas à revisão
P1	32	17	5'	2'30"
P2	41	34	12'20	11'58"
P3	38	18	8'42"	5'36"
P4	52	34	10'	7'50"
P5	18	10	3'23"	2'30"
P6	34	8	6'25"	1'10"
P7	34	21	5'	4'6"
P8	32	25	8'	6'26"
P9	41	23	6'	3'36"
P10	34	21	11'10"	9'33"
P11	41	28	8'13"	7'23"
P12	54	43	10'	9'15"
P13	92	28	19'6"	6'40"
P14	33	27	6'30"	5'55"
P15	57	38	12'3"	11'5"
P16	61	34	10'15"	9'18"
P17	40	17	6'4"	3'56"
P18	55	41	13'	9'46"
P19	43	42	19'	18'50
P20	52	36	13'25"	12'38"
P21	62	30	9'	4'15"
P22	24	1	2'43"	6"

Fonte: elaboração própria.

Os números encontrados são consideravelmente expressivos para a tarefa de aferir a associação entre pausa e revisão, afinal, 17 participantes empreenderam em mais da metade do tempo total conferido a pausas algum tipo de reformulação logo após ou logo antes de uma pausa ao invés de, por exemplo, sequenciar a escrita depois da interrupção efetuada. Além disso, muitos participantes apresentaram números que extrapolam a metade. Do tempo total de pausas (quarta coluna), P2, P7,

P10, P12, P11, P14, P15, P16, P19 e P20 apresentaram mais de 80% desse tempo em reformulações e deslocamentos (conforme números da quinta coluna).

A ocorrência do tempo em suspenso da escrita, portanto, é fortemente relacionada à atividade de reescrever, etapa a qual expomos ser deveras importante no processo de elaboração textual (ALLAL & CHANQUOY, 2004; HAYES, 2004; PIOLAT et al., 2004; RIJAARSDAM, COVZIEN & VAN DEN BERGH, 2004; FRANCKEL, 2011). Evocamos por meio desses dados numéricos o que vem a ser tratado no item 4.2, dedicado à reescrita. Assim como a presença das pausas se destaca quando se analisam os dados do *corpus*, também há destaque da reescrita. Portanto, ao que os próprios dados indicam, pausa e reescrita são correlacionáveis.

## 4.2 REESCRITA

Antes de entrar em cada uma das categorias elencadas – Léxico, Intensificação e Especificação, Paráfrase, Reformulação – gostaria de salientar que a delimitação de classificações contempla o objetivo de tornar possível realizar análises. Isso não significa que são limites estanques. Por exemplo, uma escolha lexical pode ter caráter de reformulação, assim como de paráfrase. Entre a paráfrase e a reformulação há similaridades a depender do excerto em análise. Além disso, o limiar não é sempre facilmente estipulado. Portanto, a seleção dos exemplos parte dos dados concretos, mas se encaixam em determinada categoria, ou outra, considerando-se o que, naquele trecho, foi notado como mais relevante.

### 4.2.1 Léxico

A troca de um item lexical, ou de alguma expressão, especialmente em uma revisão em tempo real como as que observamos através dos dados deste trabalho, não é fortuita. Essa afirmação se justifica pelo fato de que há, em grande parte dos casos, uma transformação de sentido mediante tal troca. A investigação dessa transformação do conteúdo que ocorre durante a reescrita é de grande importância aqui. Conforme apontamos acima, mesmo quando há intenção de manter o

significado, não é possível alcançar uma sinonímia perfeita. Além disso, muitas mudanças de palavras conferem um total novo sentido. Dessa forma, já se torna evidente que as mudanças de itens lexicais também são reformulações. No Quadro 5 a seguir, estão dispostos exemplos destacados do *corpus*.

Quadro 4. Reescrita de itens lexicais

Participante	Mudança Lexical	Trecho
P1	conexão → interesse	A questão <4> da flexibilidade viabiliza para o aluno escolher as matérias de maior [conexão] <6> interesse <7>
P2	mesmice → ignorância	<6> Es<5>se fato faz com que o adolescente não desenvolva todas suas capacidades e [não] talentos, permanecendo na [m<4>esmi] → <sup>C</sup> [-ignorancia] {+ignorância}
P3	ditada → proposta ato → tentativa	A reforma <12> [é  ditada atual  <6>] como hoje é proposta [esse ato <8> de] esta tentativa de salvação atual <4> de ensino <10> deve ser <10> aberta
P4	espelho → bom exemplo	os Estados Unidos são um [espelho] <3> bom exemplo <6> em vários aspectos da sociedade
P5	conhece → sabe	Já faz muito tempo que se [conhece a necessidade] sabe da necessidade de uma reforma <7>
P6	resolver → melhorar	Mas como [resolver] melhorar a educação de um país com 200 milhões de habitantes <4> com um Medida Provisória?
P7	afloram → pairam projeto → medida provisória isenções → isentões	Cada dia mais incertezas [afloram] pairam sobre as cabeças dos brasileiros <4> a maneira como <6>  o projeto <11>  a medida provisória avança é de veras preocupante <12> Nos encontramos em um país [binário] dividido em 3, [coxinhas] sejam coxinhas ou mortadelas, ou até mesmo aquela parcela esquecida, os [isenções <7>] isentões
P8	resolvendo → consolidando	<6> [resolvendo  os  <6>] [de] <14> consolidando como [método unico] método único

Participante	Mudança Lexical	Trecho
P9	desesperado → precipitado	seu aspecto imediatista e, aparentemente, [desesperado] <6> precipitado por parte do governo federal
P10	querer → escolher	o aluno tendera a [querer] escolher as [-materias] matérias que tem mais interesse
P11	tratar → resolver dar → relatar todos → vários	[Tratar] Resolver assuntos como a evasão de alunos nesse período  na qual os professores apenas podem [dar] relatar os fatos sem comentar ou expor a opinião política  existem [todos] vários outros fatores sociais
P12	acesso → consumo	{+acesso} [-consumo] C2↓ [[de <9> obras <6>]  cultural ] →C2 [-de] C1↓ a produtos culturais
P13	gera → nasce	Porém, sempre que eles afetam <11> de alguma maneira os métodos tradicionais <3> de ensino <8> nas escolas <9>, →A [-gera] {+nasce um} A↓ tabu
P14	primeiro → total destaque	Colocar a letra de “fôrma” em [primeiro] [destaque] total destaque não significa imitar as letras da internet
P15	estudem → analisem	através de programas que <3> [estudem] analisem o perfil do aluno
P16	claro → evidente aceitação → importância	Atualmente é [claro o uso <4>] evidente [como] a presença de um novo suporte  esse[s] recurso teriam a mesma →A [aceitação] A↓ importancia?
P17	forma → maneira diferente → distinta	encaram o mundo de uma →D1 [-forma] {+maneira totalmente} [-diferente] {+distinta}
P19	uso → ensino	Também não <4> se deve abandonar o [uso] ensino da letra cursiva<10>,
P20	firmeza → destreza capacidade → habilidade	as mãos ainda não possuem →B [-firmeza] {+destreza <15>} B↓  tal [capacidade] {+habilidade será desenvolvida <6> mais tarde, e uma das ferramentas <3>}

Fonte: elaboração própria.

Não pretendemos comentar todos os casos para não tornar a análise exaustiva, mas selecionamos alguns exemplos para uma discussão mais aprofundada. Primeiramente, o que mais se sobressai no Quadro 5 são as trocas de um verbo por outro, trocas as quais influenciam o sentido expresso. Foram identificados nove casos, conjugados ou não: (P5) conhece → sabe; (P6) resolver → melhorar; (P7) afloram → pairam; (P8) resolvendo → consolidando; (P10) querer → escolher; (P11) tratar → resolver; (P11) dar → relatar; (P13) gera → nasce; (P15) estudem → analisem. Em graus distintos, essas mudanças implicam em modificações do significado do que é escrito.

Particularmente, como comentário sobre (P6) resolver → melhorar e (P11) tratar → resolver, nota-se com bastante clareza as implicações de transformação do sentido. Retiramos esses exemplos dos textos desses participantes para melhor entendimento do contexto:

- (13) P6: Mas como [resolver] melhorar a educação de um país com 200 milhões de habitantes <4> com um Medida Provisória?  
(14) P11: [Tratar] Resolver assuntos como a evasão de alunos nesse período <11>

É interessante notar que os dois participantes efetuam movimentos opostos. O Participante 6, optando por “melhorar” ao invés de “resolver”, ameniza a intensidade da afirmação, afinal, “melhorar” não significa que o problema discutido precise ser extinto, apenas aprimorado. “Resolver”, por outro lado, carrega o significado de solução de problemas. P11 também transforma o conteúdo de sua colocação, mas de maneira oposta. Ela escolhe “resolver” em detrimento de “tratar”, o que indica que sua posição é de que o problema discutido não deve ser remediado, mas solucionado.

Há outros casos notáveis que devem ser comentados. Também retiramos o excerto do texto de outros estudantes para visualização geral dos trechos que em se encontram as ocorrências:

- (15) P3: A reforma <12> [é |ditada atualmente| <6>] como hoje é proposta  
(16) P4: os Estados Unidos são um [espelho] <3> bom exemplo <6> em vários aspectos da sociedade  
(17) P9: aspecto imediatista e, aparentemente, [desesperado] <6> precipitado por parte do governo federal  
(18) P20: tal [capacidade] {+habilidade será desenvolvida <6> mais tarde

É manifesta a alteração do sentido por meio das alterações visualizadas nesses quatro exemplos. Em (15), percebe-se uma atenuação do discurso do estudante. A reforma ser “ditada” expressa um caráter de maior imposição, por outro lado, uma

“proposta” não é impositiva, pela possibilidade de escolha. O Participante 4 efetuou a troca de uma palavra por uma expressão. Até parece haver uma tentativa de manutenção do significado, uma vez que a visão positiva do aluno sobre o país comentado se mantém. No entanto, o “espelho” reflete uma imagem invertida e igual, enquanto que ser “bom exemplo” não implica ter as exatas mesmas características.

Adjetivos também podem transformar o conteúdo, de acordo com o que pode ser verificado através de (17), em que “desesperado” veicula um tom mais afoito em comparação a “precipitado”. Por fim, em (18), apesar de “capacidade” e “habilidade” serem similares, por vezes até usados como sinônimos, compreendem diferenças. “Habilidade”, especialmente no trecho exemplificado, parece ser mais apropriado para apontar um aprendizado em curso.

Há a possibilidade também de uma alteração ser uma tentativa de conferir ao texto com maior teor de formalidade, em adequação ao gênero discursivo. Recordo que adequação ao gênero faz parte do conhecimento discursivo do sujeito (GELDEREN & OOSTDAM, 2004). O Participante 17 empreende uma alteração que pode ser interpretada dessa maneira:

(19) P17: os pequenos (e grandes também), encaram o mundo de uma <sup>→D1</sup> [-forma] {+maneira totalmente} [-diferente] {+distinta} <sup>D2↓</sup>

Essa foi uma alteração em retrocesso, isto é, já estando em um ponto mais adiante no texto, o estudante retornou para reescrever. Nesse caso, “maneira” e “distinta” deixam a passagem com um tom mais formal. P17 está produzindo um texto de opinião, no qual a formalidade é um requisito. Então, alterações desse tipo são relevantes e se relacionam ao sentido e não somente à forma gramatical, por exemplo. Como adendo, houve, ainda, a adição de um advérbio que provoca a intensificação do enunciado.

Em vista do exposto nesta subseção, constata-se que as novas opções escolhidas pelos estudantes não tiveram como intenção principal corrigir questões de língua padrão do texto: elas se relacionaram, sobretudo, ao significado. Não obstante, ao mesmo tempo, essas novas escolhas envolveram o conhecimento linguístico do aluno para que ele identificasse como reescrever de modo a expressar o sentido que tinha por intuito constituir (FRANCHI, 2012a). Aqui se encontra a incógnita da questão.

Tenho como hipótese que o sujeito observa, intuitivamente, por meio de sua atividade epilinguística a necessidade de reescrever e provocar

modificações/transformações, mas efetua a troca por meio da atividade metalinguística, uma vez que é já com certo grau de consciência, especialmente no que tange à escrita. A incógnita é, justamente, o limite entre uma atividade e a outra. Evidentemente, há diferenças entre efetuar uma troca linguística no texto e saber nomear que a modificação foi de um verbo, um advérbio ou um adjetivo. Ao longo deste texto, defendemos, porém, que a atividade metalinguística não é apenas metalinguagem, mas o saber consciente e intencional do sujeito. Passamos, então, a outros dois mecanismos identificados nos textos que podem dar mais pistas sobre o assunto tratado: intensificação e especificação.

#### 4.2.2 Intensificação e Especificação

A denominação dos processos que intitulam esta subseção, emprestada de Olive e Cislaru (2015), já é bastante clara quanto ao que se refere. O sujeito intensifica seu texto ao adicionar novos itens que estabeleçam com mais veemência seu posicionamento. Paralelamente, pode haver uma especificação de informações que evitem ambiguidades, com maior direcionamento das possíveis interpretações por quem vir a ler. Ambas características discursivas, mas que necessitam de respaldo linguístico para que se constituam.

Processos opostos também são possíveis. Pode haver uma diminuição da intensidade em uma tentativa de atenuar uma asserção, ou haver uma abrangência que amplie as possibilidades de interpretação. Esses movimentos contrários parecem envolver proteção de face, uma vez que abrandam o discurso, comprometendo menos o sujeito que enuncia. Por meio dos exemplos do *corpus*, essas questões serão melhor compreendidas. Segue-se um novo Quadro, abaixo, com a reunião de casos tanto de intensificação quanto de especificação, sejam positivos, no sentido de *+intenso* e *+específico*, ou negativo, sendo *-intenso* e *-específico*. Como a maior parte dos casos são positivos, apenas os negativos estarão assinalados de modo distintivo, por meio de sublinhação.

Quadro 5. Reescrita: Intensificação e Especificação

Participante	Intensificação (+) ou (-)	Especificação (+) ou (-)
P1	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>[essa medida] a medida</li> <li>[do jeito &lt;3"&gt;] com a carga utilizada hoje</li> </ul>
P2	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>[piora do ensino] piora do desempenho</li> <li>[-Isto] &lt;6"&gt; {+Es&lt;5"&gt;se fato}</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>métodos de ensino [bem] diferentes</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em relação [as matérias &lt;27"&gt;] a obrigatoriedade das matérias</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>os [[ínumeros] inúmeros resultados] [inúmeros resultados ruins dos n] péssimos [índices] índices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>revelaram [mais de] várias vezes essa deficiência &lt;9"&gt;</u></li> </ul>
P6	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>O &lt;7"&gt; ensino, →A {+principalmente o público} A↓</li> <li>[isso foi] &lt;3"&gt; essa Medida foi</li> </ul>
P7	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>evitar [uma] a grande evasão de alunos</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>[fundamental] extrema [inportancia] importância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[algo] uma medida [provisoria] provisória</li> </ul>
P12	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>iniciam [seu] [um] →A1 {+o} A2↓ contato</li> <li>o aprendizado é muito rápido →G {+neste tipo de mídia &lt;4"&gt;} G↓</li> <li>nessa etapa →B3 {+da vida} I↓ escolar</li> </ul>
P15	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>experimentar novos celulares [e &lt;4"&gt;] →B {+ou maquinas} B↓</li> <li>tecnologias como tablets →D {+e telas interativas} D↓</li> </ul>
P16	<ul style="list-style-type: none"> <li>meios [muito] tradicionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[esse recurso &lt;4"&gt;] &lt;24"&gt; A↑ &lt;8"&gt; [outras] a tecnologia</li> </ul>
P17	<ul style="list-style-type: none"> <li>as escolas precisam se adaptar com a tecnologia →B [-,] {+;} B↓ a intrusa do século</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>essa →A {+ nova} A↓ &lt;7"&gt; "forma de ver o mundo"</li> </ul>
P18	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>tão natural quanto [jogar futebol] brincar na rua era para as gerações mais antigas</u></li> <li><u>se no [computador] meio digital é convenção</u></li> </ul>
P19	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>[nas] em algumas escolas</li> </ul>

Participante	Intensificação (+) ou (-)	Especificação (+) ou (-)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>[dos dois tipos de letras] tanto da letra bastão quanto da letra cursiva &lt;14"&gt;</li> </ul>
P20	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>peculiaridades que a →C4 {+escrita &lt;17"&gt;} c5↓ digital não tem</li> </ul>
P21	<ul style="list-style-type: none"> <li>[ess e a influência] esse aumento da influência tecnológica &lt;8"&gt;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>abandono →A {+teórico} A↓ da letra</li> <li>As crianças atualmente [na] &lt;4"&gt; [-tem] têm →E {+cada vez mais cedo} E↓ se "conectado"</li> </ul>

Fonte: elaboração própria.

Partindo dos dados exibidos no Quadro 6, adentra-se nos mecanismos que os estudantes utilizaram para intensificar ou especificar passagens de seus textos mediante reescrita em tempo real. É verificável que há certas classes de palavras utilizadas de maneira recorrente em cada um dos dois casos. Em relação à intensificação, por exemplo, há o uso, especialmente, de adjetivos e advérbios, enquanto a especificação se relaciona mais com pronomes e artigos. Outrossim, a especificação também ocorre por via da adição de complementos, principalmente com retorno a pontos anteriormente escritos do próprio texto (cf. Pascale-Brunner e Ribeiro, 2015).

Inicialmente, retomo três exemplos expostos no Quadro 6 em referência à intensificação: (P5) [resultados ruins] → péssimos índices; (P8) [fundamental] → extrema importância; (P19) [tecnologia, a intrusa do século] → tecnologia: a intrusa do século. Nos dois primeiros exemplos destacados, é observado que os participantes em questão reescrevem o trecho por meio da mudança de um adjetivo. Trata-se de reescrita e não de edição porque essa alteração implica alteração do conteúdo, por se relacionar com o posicionamento do sujeito em referência ao tema. “Péssimos” e “extrema” englobam uma carga negativa e uma urgência maiores que “ruins” e “fundamental”, respectivamente.

P19, por outro lado, é um interessante caso em que a reescrita ocorre por meio de pontuação. Escolher os dois pontos em detrimento da vírgula confere um sentido novo ao enunciado por enfatizar e destacar aquilo que é de maior importância. Portanto, não é uma correção gramatical frente a uma inadequação do uso da

pontuação, por exemplo. Foi uma escolha – metalinguística por concentrar intenção – que culminou nesse resultado.

Para especificar, os estudantes, por vezes, se valeram da troca de um pronome demonstrativo ou de um artigo indefinido por um artigo definido. Alguns exemplos são: (P1) [essa medida] → a medida; (P7) [uma] → a grande evasão; (P12) iniciam [um] → o contato; (P16) [esse recurso] → a tecnologia. Novamente, não se tratam de escolhas com teor puramente linguístico de respeito à norma-padrão. Esse tipo de estratégia pode enfatizar ou evitar ambiguidades na interpretação. De todo modo, os suportes para constituição desses sentidos são itens linguísticos.

Em ambas, intensificação e especificação, conforme discutido acima, elementos linguísticos são utilizados, os quais, muitas vezes, são enfoques de aulas de gramática, por exemplo. No entanto, no cenário desses participantes, é muito provável que sequer tenham pensado na metalinguagem antes de reescrever. Apesar disso, eles detêm esse conhecimento, afinal, reescreveram. Outra vez, não há como medir o ponto de encontro exato entre atividade epilinguística e atividade metalinguística, mas podemos concluir que tanto o conhecimento intrínseco do sujeito sobre sua língua quanto sua consciência e intenção de efeitos de sentido estão em curso.

Por fim, os casos negativos, em que a intensidade e a especificidade são reduzidas, notamos alguns efeitos e suas possíveis causas. Há três amostras em que os participantes fizeram a deleção de palavras que suscitam algumas reflexões. P4 e P16 apagaram advérbios – [bem] diferentes; [muito] tradicionais –, enquanto P19 mudou de ideia quanto ao uso de um artigo definido com preposição, atendo-se somente à preposição – [nas] em algumas. No contexto da produção, a troca desses elementos interfere na significação:

- (20) P4: A reforma do ensino <23> médio, proposta pelo governo Temer, <3> tem [um <43>] como base [ens] métodos de ensino [bem] diferentes dos quais estamos habituados
- (21) P16: Mas em [áreas] meios [muito] tradicionais, [essa plat] esse[s] recurso teriam a mesma →<sup>A</sup> [aceitação] <sup>A↓</sup> importância?
- (22) P19: Com a introdução <7> [da] dos novos métodos de alfabetização <6> [nas] em algumas escolas

No exemplo (20), o estudante dá um novo entendimento ao apagar “bem”, uma vez que, então, as “diferenças” as quais se refere não seriam tão proeminentes. Em (21) ocorre algo similar, sendo o uso somente de “meios tradicionais” menos incisivo que “meios muito tradicionais”. Além disso, a Participante 16 trocou, em sua reescrita

em tempo real, “aceitação” por “importância”, portanto, não colocou o acento circunflexo em “importância”, ou seja, as alterações realmente se reportam mais ao sentido. Assim, reduzir a intensidade e a especificidade de um enunciado parece proteger aquele que enuncia, considerando que ameniza o tom utilizado.

Além de amenizar, há casos em que essa proteção pode ser a respeito da responsabilidade sobre a informação passada. P19 opta por diminuir sua generalização. Apesar de estreitar o grupo (“escolas”) sobre o qual discorre, é menos específico assumir algo vago como “em algumas escolas” ao invés de uma asserção mais precisa de que são precisamente todas as escolas.

Enfim, seguimos aos dois últimos mecanismos textuais selecionados para compor nossa análise: Paráfrase e Reformulação, as quais tendem a evidenciar ainda mais como a reescrita interfere fortemente no sentido dos textos.

#### 4.2.3 Paráfrase

Foi afirmado acima que não há paráfrase perfeita, mas “ajustes satisfatórios” (FRANCKEL, 2011). A paráfrase é um importante mecanismo linguístico por meio qual o sentido pode circular, afinal, não seria viável ou executável criar um sentido inédito toda vez que se enunciasse algo. Através da paráfrase, o significado é, em medida considerável, mantido. Porém, há efeitos de sentido no texto como um todo.

Quadro 6. Reescrita e paráfrase

Participante	Processo de paráfrase
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• &lt;7&gt; conquistando mais espaço [a nível] no âmbito internacional &lt;8&gt;</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reforma &lt;14&gt; do ensino &lt;21&gt; médio proposta pelo governo &lt;5&gt; Temer [não] &lt;15&gt; não é [o melhor caminho para &lt;7&gt;] o [melhor caminho para se tomar visando [a mel  ] &lt;6&gt; melhor caminho a se seguir quando →G [-o &lt;1'09&gt;] G↓ a meta é o aprimoramento da educação.</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [podendo] fazendo com que os alunos pudessem escolher</li> <li>• e [quem sabe outras reformas] abre caminho para outras reformas que precisam ser feitas</li> </ul>
P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Com a reforma do ensino médio é o mesmo &lt;5&gt;] A reforma do ensino médio segue a mesma lógica</li> <li>• [e muitas outras coisas agre] [outros itens agregados ao mesmo]</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aumentas toda [essa carga ho] essas horas</li> </ul>
P14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sempre [há os que &lt;4&gt;] terá alguém</li> <li>• [Estamos num] Vivemos num</li> </ul>
P16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo de alfabetização com meios [digitais &lt;20&gt;] [tecnológicos] tecnológicos</li> </ul>
P17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [os alunos são expostos a inúmeras &lt;5&gt;] os alunos são expostos às mais distintas formas &lt;3&gt; de aprendizado</li> </ul>
P19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [as duas ferramentas] os dois estilos</li> </ul>
P20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formadas [manualmente] pelas mãos</li> <li>• [-capazes] {+capacitados para} D2↓ ler e [escrit] escrever</li> </ul>

Fonte: elaboração própria.

A paráfrase, por parte dos participantes, parece estar relacionada a duas razões principais. A primeira refere-se a tentativas de reelaborar algum trecho com linguagem mais formal e apropriada ao gênero:

(23) P1: Por fim, <26> [o uso] [essa a medida] a medida é de extrema importância para ajudar o Brasil a elevar seu nível de educação, <7> conquistando mais espaço [a nível] no âmbito internacional

(24) P5: Mas tirando todas as polêmicas e disputas políticas aparte a reforma dá um passo na direção certa para um país melhor,} <19> e [quem sabe outras reformas] abre caminho para outras reformas que precisam ser feitas

É perceptível no exemplo (23), de modo intrigante, que o estudante, embora tendo despersonalizado a passagem em certa medida, e a tornado mais formal,

manteve inadequações de ortografia e conjugação verbal. Isto é, houve reescrita do trecho, mas esses aspectos mais gramaticais não foram notados.

A segunda razão, por sua vez, refere-se a tentativas de desfazer repetições no texto. Os exemplos de P8 e P16 presentes no Quadro 7 estão incluídos nessa condição. Por meio de uma visão geral desses dois textos, averiguamos que as expressões “digitais” e “carga horária”, respectivamente, já tinham sido utilizadas em outras passagens.

Outrossim, um fato que fica evidente, e que realmente objetivei evidenciar ao apresentar a paráfrase como tópico, é o de haver um número muito menor de paráfrases do que de reformulações na reescrita, como pode ser averiguado a seguir. Relembramos que a distinção principal definida neste trabalho (FRANCKEL, 2011) foi a de a reformulação implicar uma transformação do conteúdo e do sentido, criando novos rumos de interpretação, enquanto a paráfrase cria significados aproximados. Portanto, a reformulação afigura-se, de certa maneira, como ainda mais diretamente associada à reescrita.

#### 4.2.4 Reformulação

Defendemos desde o início desta Dissertação que língua e discurso são indissociáveis. A hipótese quanto as pausas estarem relacionadas a momentos em que a discursivização ganhe evidência dialoga com o fato de a maioria das pausas estarem em proximidade anterior ou posterior a um trecho reescrito. Reformular é transformar o texto, com apoio nos conhecimentos discursivo e linguístico que construam, em conjunto, os efeitos de sentido desejados. No Quadro que segue abaixo, observa-se a sagacidade, fruto desse duplo apoio, empregada no processo textual por parte dos Participantes, especialmente, portanto, no que tange à reformulação através da reescrita.

Para que seja entendida a divisão de colunas do Quadro 8, é pertinente explicar que a *adição com retorno a segmento anterior* ocorre quando o participante sai do ponto atual em que está na redação de seu texto e digita, acima, novos trechos; enquanto que a *exclusão com retorno a segmento anterior* é exatamente o contrário, tendo o retorno o objetivo de excluir, ou substituir, alguma passagem. Por fim, a *exclusão imediata* é a troca que ocorre exatamente no local em que já se está no

texto. Ênfatizo que todas essas formas de reescrita s3o em tempo real, portanto, enquanto se escreve. A visualizaç3o e leitura do pr3prio Quadro 8 deixar3 essa classificaç3o mais clara.

Quadro 7. Reescrita e reformulaç3o

Participante	Adiç3o com retorno a segmento anterior	Exclus3o/substituiç3o com retorno a segmento anterior	Exclus3o imediata
P1	∅	∅	• Isso condiz com [o m] [a maneira de especializaç3o] o mercado de trabalho
P2	∅	∅	• o que [levaria] [mudaria] faria eles irem se a carga aumentasse
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>mostra-se al3m da realidade econ3mica brasileira[, &lt;7&gt;] [e] →A &lt;10&gt; {+ assim como da capacidade de &lt;15&gt; formar profissionais o suficiente  para &lt;5&gt;  na 3rea da educaç3o} A↓</li> </ul>	∅	∅
P4	∅	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>deixar a escola [menos aprisionante &lt;8&gt;] [menos &lt;8&gt;] mais &lt;6&gt; receptiva para os alunos. &lt;4&gt;</li> <li>poderia ser mais trabalhada em relaç3o ao que [os alunos] seria melhor para os alunos</li> <li>ess[a]&lt;6&gt;e tipo de sistema est3 sendo muito [mais] eficaz</li> </ul>
P5	∅	∅	• para se [conseguir melhores] realizar as mudanç3as jugadas necess3rias
P6	∅	∅	• p3r em pr3tica <5> [tudo] o que foi planejado?
P7	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>esse projeto de mudanç3a [possa ser] poderia ter sido</li> <li>A2↓ muitas coisas →A2 [-possam] {+poderiam} A↓ ser alteradas no projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>causa um enorme desconforto [a todos] pois acabamos sempre analisando pelos &lt;8&gt; contras da situaç3o</li> <li>Nos encontramos em um pa3s [bin3rio] dividido em 3</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>→C {+, que [n3o] n3o permite [munça] [muna] mudanç3a e novamente paralisa a educaç3o} C↓ &lt;11&gt;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>{+Apesar de necess3ria a reforma no ensino m3dio no brasil →B [-foi feita sem planejamento]}</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[sendo] podendo ser modificado</li> <li>&lt;10&gt; o brasil passa por uma crise financeira [e pol3tica]</li> </ul>

Participante	Adição com retorno a segmento anterior	Exclusão/substituição com retorno a segmento anterior	Exclusão imediata
P9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• &lt;4&gt; (as quais o aluno &lt;3&gt; não possui afinidade →<sup>B</sup> {+e podem vir a ser pouco relevantes na graduação}<sup>B↓</sup>)<sup>B↑</sup> &lt;9&gt;</li> <li>• , →<sup>F1</sup> {+assim como as disciplinas de base, principalmente o Português e a Matemática, que são fundamentais para as outras matérias &lt;27&gt;}<sup>F2↓</sup></li> <li>• →<sup>F2</sup> {+, realizar &lt;9&gt; consultas públicas via internet, &lt;6&gt; assembleias com professores e pedagogos, &lt;7&gt; realizar pesquisas e estudos do impacto de tais medidas &lt;4&gt;, erro esse gravíssimo, pois, aparentemente o governo não tem conhecimento nenhum dos impactos [feit] gerados a curto e longo prazo, &lt;3&gt; enfim, [e torna-lo] tornar [o] a proposta &lt;3&gt; em um projeto de lei de bases sólidas}<sup>F↓</sup> &lt;12&gt;</li> </ul>	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>• amargamos [as últimas posições  posições preocupantes &lt;5&gt;</li> <li>• [discordo] faz-se necessário observar sua aplicabilidade</li> <li>• aumento de carga horária &lt;5&gt;, que [na minha opinião] deveria ser questionada</li> </ul>
P10	∅	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [pode nao ser a melhor] &lt;4&gt; mostra que &lt;3&gt; finalmente um governo olhou para &lt;3&gt; a precariedade e a necessidade de mudança em algo &lt;12&gt;</li> <li>• no [sistema de ensino tao precario &lt;3&gt;] nosso sistema de ensino &lt;10&gt;</li> <li>• [A proposta com certeza deveria] &lt;36&gt; A proposta em si é boa, depende [-so] só da forma como vai ser aplicada</li> <li>• que instruem o [profissional] futuro profissional</li> </ul>
P11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mas →<sup>C</sup> {+retirar alguma matéria para ele se aprofundar em outra poderia fazer com que [ele faltasse] algum conhecimento que lhe era importante seja &lt;6&gt; perdido}</li> </ul>	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquanto não se for resolvido o &lt;6&gt; problema da situação de risco em que eles estão, [não vai] pouco vai adiantar</li> </ul>
P13	∅	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a escola deve &lt;6&gt; [explorar] &lt;13&gt; estar aberta a &lt;3&gt; explorar as novidades trazidas pela tecnologia &lt;27&gt;</li> <li>• [A tecnologia é &lt;4&gt;] Os avanços tecnológicos são, de modo geral, &lt;6&gt; bem</li> </ul>

Participante	Adição com retorno a segmento anterior	Exclusão/substituição com retorno a segmento anterior	Exclusão imediata
			vistos e aceitos pela<3>s pessoas
P14	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>como já →J [era antes] {+é há algum tempo} J↓-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No entanto, não podemos [esquecer alguns fatos] deixar de lado algumas questões</li> <li>A escrita, [seja cursiva ou de  forma  fôrma] principalmente a cursiva</li> </ul>
P15	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>→C1 [Na minha opinião, a] {+A} C2↑ resposta [é &lt;3&gt;] &lt;3&gt; é relativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↑. [Talvez o próprio método deva ser repensado, como um todo, mas esse é um debate mais longo  que . Por hora devemos pensar &lt;5&gt; que &lt;10&gt;] &lt;15&gt; Quando elas deixam a escola, encontra[m&lt;5&gt;]rão uma sociedade muito diferente</li> </ul>
P16	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>→C [ciclo  basico  básico*] {+processo de  alfabetização  alfabetização} &lt;7&gt; [da educação] C↓</li> </ul>	∅
P17	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>→D2 [-ainda seja muito contrariado] {+&lt;14&gt; ainda seja contrariado} D↓ &lt;10&gt; por poucos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>as [famosas le] letras &lt;9&gt; cursivas</li> <li>se a criança [ consegue manter   obtêm ] obtém uma facilidade e agilidade em uma, não há razões para usar a outra</li> </ul>
P18	∅	∅	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;9&gt; [Os tempos atuais já] Com o passar do tempo e das gerações</li> <li>[Existem variadas fontes que  podem ser  &lt;5&gt; pode] [&lt;6&gt; Talvez por questão] &lt;10&gt; Utilizando um teclado, não importa o tipo de letra utilizado</li> <li>estabeleceu-se [uma letra padrão] um tipo de fonte padrão</li> </ul>
P19	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;11&gt; Para que a alfabetização em meios digitais seja eficiente, é necessária →C1 {+capacitação de professores e} C2↓ a disponibilização &lt;3&gt; dos recursos tecnológicos</li> </ul>	∅	∅

Participante	Adição com retorno a segmento anterior	Exclusão/substituição com retorno a segmento anterior	Exclusão imediata
P20	<ul style="list-style-type: none"> <li>→C2 {+a &lt;33&gt; escrita manual é fundamental &lt;41&gt;} C3↓</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→C1 [é] [-é] tal [capacida] {+habilidade será desenvolvida &lt;6&gt; mais tarde, e uma das ferramentas &lt;3&gt;} [-algo que será desenvolvido ao longo do] {+é o &lt;31&gt;} C2↓ processo de alfabetização</li> </ul>	∅

Fonte: elaboração própria.

Franckel (2011, p. 40) comenta sobre a atividade de reformulação: “trata-se de uma atividade metalinguística, específica da linguagem humana, que só apreende o sentido fazendo-o circular”. Portanto, há consciência nessas alterações, ainda mais por se tratar da escrita que por si já é uma atividade metalinguística (SOUZA & BERTUCCI, 2020), assim como a revisão é reflexiva e também intencional (RIJLAARSDAM, COVZIJN & VAN DEN BERGH, 2004). Além disso, a proposta de produção é de teor opinativo, o que encaminha para a escolha de um protótipo argumentativo (ADAM, 2019), marcado, entre outros fatores, pela persuasão. A consciência de necessidade de convencimento de seu leitor interfere na consciência sobre o texto e suas conseqüentes ações linguísticas.

Principalmente em uma reescrita em tempo real, esse processo de reformular ocorre consideravelmente de maneira muito rápida. Se não houvesse uma atividade linguística interna, como princípio de linguagem (CULIOLI, 1968; 1995) organizadora e produtora de sentidos e conhecimento discursivo, isso provavelmente não seria possível. Por essa razão é fundamental que o conhecimento de um sujeito a respeito de sua língua – atividade epilinguística – seja enfaticamente valorizado, além de também valorizar e aproveitar por meio do exercício de análise linguística processos como o de reformulação. Esse tipo de análise expande o texto, ressaltando a sagacidade que comentamos no início desta subseção de modo a delinear um valor que ora pudesse passar despercebido. Dado o exposto, devemos agora nos deter à análise de alguns exemplos dispostos no Quadro 8.

Segundo o que já mencionamos e exemplificamos anteriormente, um dos aspectos que compõe o conhecimento discursivo é saber as características do leitor esperado. O leitor esperado desses participantes era alguém da área de Licenciatura em Letras, portanto, notou-se uma preocupação com detalhes ligados a esse fator. Há a inserção de trechos, em momentos de reescrita, como (25) “formação de

profissionais” e (26) “capacitação de professores”, salientando certo zelo por esse tópico por parte do escrevente. Isso pode ser conferido nos seguintes exemplos, presentes no Quadro acima e aqui transcritos:

- (25) P3: A reforma <12> [é |ditada atualmente| <6>] como hoje é proposta, mostra-se além da realidade econômica brasileira[, <7>] [e] →<sup>A</sup> <10> {+ assim como da capacidade de <15> formar profissionais o suficiente |para <5>| na área da educação} <sup>A</sup>↓
- (26) P19: <11> Para que a alfabetização em meios digitais seja eficiente, é necessária →<sup>C1</sup> {+capacitação de professores e} <sup>C2</sup>↓ a disponibilização <3> dos recursos tecnológicos

Também é observado, nesse escopo de conhecimento discursivo, que os estudantes parecem tentar uma adequação ao gênero da argumentação conforme possivelmente foram instruídos ao longo de sua formação escolar. Um pedido que pode ser feito a estudantes, especialmente em ambientes escolares, é o de evitar a utilização da primeira pessoa, tanto singular quanto plural, de modo a tornar o texto mais “impessoal” e com maior crédito diante de uma avaliação. Em alguns textos, há a exclusão do uso de primeira pessoa do singular, o que denota tal comportamento:

- (27) P9: <17> No que tange a reforma proposta pelo governo de Michel [teme] Temer, [discordo] faz-se necessário observar sua aplicabilidade
- (28) P9: aumento de carga horária <5>, que [na minha opinião] deveria ser questionada quanto a obrigatoriedade
- (29) P15: →<sup>C1</sup> [-Na minha opinião, a] {+A} <sup>C2</sup>↑ resposta [é <3>] <3> é relativa

Nos três exemplos dispostos acima, observamos a retirada de um ponto de vista diretamente relacionado ao estudante. Em (27), o verbo conjugado com a primeira pessoa do singular é substituído por outro que está acompanhado de uma partícula apassivadora. Quanto a (28) e (29), de maneira ainda mais explícita de um apagamento da voz pessoal, apenas retiram a expressão “na minha opinião”. Um questionamento que pode ser levado adiante em pesquisas futuras é o de haver, ou não, um apagamento da autoria do estudante/escrevente em casos como esses dos nossos exemplos.

Ainda, o Participante 15 efetua outra exclusão que também parece estar relacionada à adequação ao gênero:

- (30) P15: [Talvez o próprio método deva ser repensado, como um todo, mas esse é um debate mais longo |que|. Por hora devemos pensar <5> que <10>] <15>

Ele compreende, de maneira muito sagaz, que o texto atual, com suas características, não suporta o debate mais longo que ora ele viria a suscitar. Cada

gênero do discurso exige um certo recorte temático, o que garante, entre outros fatores, a coerência. P8 segue o mesmo processo, recortando o tema para o que convém na discussão daquele contexto:

(31) P8: <10> o brasil passa por uma crise financeira [e politica] causando <5> a falta de rentabilidade <6> de muit[as]os estados <21>

Em (31) se observa que o estudante, possivelmente, compreende que uma discussão acerca da temática “política” não se ajustaria aos objetivos elencados ao seu presente texto, uma vez que levanta diversas polêmicas.

Palavras e expressões absolutas, que indicam polos extremos uns aos outros (tudo/nada; sempre/tudo), também tendem a ser excluídas, demonstrando que se compreende ser negativo privar o diálogo ao afirmar ou negar por completo um fato ou uma situação. Como observa-se abaixo, P6 excluiu “tudo”, enquanto o P10 deixou o uso de “com certeza”. Dessa maneira, os escreventes acabam por garantir que haja uma posição contrária que viabilize o diálogo, fundamental, inclusive, a um texto opinativo.

(32) P6: Sem contar com o gasto que isso acarretaria e com a infraestrutura necessária para [por em prática] [por] pôr em prática <5> [tudo] o que foi planejado?

(33) P10: <3> [A proposta com certeza dever] <36> A proposta em si é boa, depende [-so] só\* da forma como vai ser aplicada.

Há casos de reformulação em que o sujeito da sentença é tornado objeto, ou ampliado de modo a estar incluso em uma expressão mais abrangente. Essa atividade interfere diretamente no sentido. Em (34) os “alunos” deixam de ser os sujeitos que decidiriam ou fariam a ação, e passa a ser algo que “seria melhor” a eles, dando o entendimento de que essa afirmação não é, necessariamente, dos próprios alunos, mas de alguém externo, de acordo com a interpretação do trecho. Já em (35), a “tecnologia” deixa de ser o sujeito e, em seu lugar, ficam os “avanços tecnológicos”, gerando outro sentido para o que se segue.

(34) P4: Dito isso, <16> pode-se <10> [rep] concluir que a reforma tem uma boa <17> intenção, porém poderia ser mais trabalhada em relação ao que [os alunos] seria melhor para os alunos

(35) P13: [A tecnologia é <4>] Os avanços tecnológicos são, de modo geral, <6> bem vistos e aceitos pela<3>s pessoas

Por fim, em muitos casos, o conhecimento do contexto sociocultural dos participantes conduz à reescrita. Podemos retomar dois exemplos que estão presentes no Quadro 8, com maiores detalhes da passagem nas quais se localizam:

- (36) P7: Nos encontramos em um país [binário] dividido em 3, [coxinhas] sejam coxinhas ou mortadelas, ou até mesmo aquela parcela esquecida, os [isenções <7">] isentões
- (37) P8: →A2 Ctrl V {+Apesar de necessária a reforma no ensino médio no brasil →B [foi feita sem planejamento]} A↑ {+deve ser <5"> planejada antes de realizada} B↓. <50">

O Participante 7 reviu sua proposta de comentar uma divisão “binária” que colocaria em discussão, e, a partir de seu conhecimento sociocultural político, lembrou-se de adicionar essa terceira parcela que aponta. Além disso, ignora a marcação indicada pelo corretor ortográfico<sup>37</sup> do processador de textos em relação a “isentões” e mantém a palavra, utilizada de fato em sociedade, assim como outros termos informais, como “coxinhas” e “mortadelas”, e que representariam, respectivamente, a política de direita e a de esquerda, assim como os “isentões” se aproximam do centro. Ademais, isso remete ao sistema de referências no qual esse estudante está inserido.

Por sua vez, P8, como transcrito em (37), reescreveu o trecho ao retirar “foi feita sem planejamento” e substituir por “deve ser planejada”. Essa alteração foi realizada com retorno ao texto, enquanto o estudante já se encontrava na escrita de passagens adiante. Nessa modificação, observa-se que o participante respeitou o fato de a reforma estar, à época, em via de discussão e aprovação, o que provém, dessa forma, de seu conhecimento sociocultural, similarmente ao Participante 7.

Dado o exposto, finalizamos esta subseção com um comentário que se refere igualmente a todas as categorias apresentadas acima, presentes em 4.2 como um todo. Concordo, assim como os autores que elencamos em nosso construto teórico – especialmente o conjunto de autores reunidos em ALLAL, CHANQUOY & LANGY (2004) –, que a reescrita com vistas ao aprimoramento do conteúdo é mais interessante que a edição e contribui para um aprimoramento, de fato, maior do texto.

Não pretendo com isso ignorar a importância de um texto com a linguagem adequada ao padrão, mas deve-se enfatizar uma necessária valoração do conhecimento que o sujeito já possui como ponto de partida. Como discutimos longamente, essa é a atividade epilinguística, que confere habilidades intrínsecas ao sujeito. Ademais, esse mesmo sujeito também apresenta, mesmo sem uso de

---

<sup>37</sup> Embora a *correção automática* do corretor estivesse desabilitada no processador digital de textos, o sublinhado abaixo de palavras e expressões consideradas inadequadas do ponto de vista ortográfico e sintático se manteve. A escolha de alteração, ou não, quanto a essas marcações era escolha do estudante.

metalinguagem, uma atividade metalinguística sofisticada, apresentando dinâmicas de reescritas que não seriam possíveis sem um mínimo de consciência e intenção. Esse é outro ponto de partida que pode ser aproveitado para a instrução a respeito dos conceitos e normas, afinal, de fato muitas inadequações no âmbito da norma-padrão foram mantidas nos textos.

Não obstante, reconhecemos, no contexto desta Dissertação, que o debate sobre ensino de produção textual é mais longo (emprestando a expressão da Participante 15 em seu contexto de escrita) que será comentado logo abaixo nas Considerações Finais como possibilidade de pesquisas prospectivas. Aqui, restringimo-nos a expor dados que encaminham e dão base para um próximo passo.

#### 4.3 SUMARIZAÇÃO DA ANÁLISE

Pretende-se, agora, realizar uma breve compilação com linguagem mais objetiva e resumida dos resultados encontrados por meio da Análise que expusemos. As categorias principais elencadas para a investigação foram as *pausas* e a *revisão*. No item de *pausas*, analisaram-se o percentual e a associação entre pausas e dinâmicas de revisão. Por outro lado, abordaram-se, sobre revisão, os efeitos de sentido provocados por: léxico; intensificação e especificação; paráfrase; e reformulação. Reforçamos que não são categorias estanques. Ao contrário, elas se entrecruzam constantemente. Uma determinada escolha lexical pode ser interpretada como reformulação, assim como casos de intensificação também poderiam.

Quando analisado o tempo de intervalos em que a escrita foi suspensa durante a escrita do texto, foi constatado que, para este *corpus*, a média é de 43%, dentro do tempo total de escrita do texto, dedicados a pausas. Portanto, por mais que as pausas não se caracterizem como um elemento “técnico” da escrita, ela, evidentemente, faz parte do *processo de escrita*.

Apesar dessa média, há certas discrepâncias com porcentagens mais altas e outras mais baixas. Nove participantes tiveram percentual de tempo de pausas entre 31% e 40%; outros sete, entre 47% e 55%; enquanto, por fim, três participantes se situaram em um extremo com os valores de 18%, 25% e 16%, e outros três, no extremo oposto, apresentaram 66%, 69% e 76%.

Em resumo, participantes com menor tempo de pausas apresentam rompantes de escrita mais longos; menor recorrência de deslocamentos ao longo do texto; ausência de retorno ao texto de apoio anexo ao enunciado de produção; e maior frequência do uso da primeira pessoa e de expressões que indiquem opinião.

As *pausas* e as *dinâmicas de revisão* estão diretamente associadas. Isso fica explícito quando se verifica que dez participantes apresentaram mais de 80% do tempo de suas pausas de maneira diretamente associada à revisão. Portanto, um participante que tivesse somado um tempo de pausas de dez minutos, dentro dessa porcentagem que encontramos, efetuaria alterações em retrocesso ao invés de apenas dar continuidade ao texto após um momento de suspensão da escrita em oito desses dez minutos. Apenas dois minutos, portanto, seriam de continuidade do texto após a pausa.

Diversos efeitos de sentido são produzidos por meio da *reescrita*, sem que tenham relação com correções da ordem de norma-padrão. É o que se observou por meio da escolha do léxico. A depender do verbo ou adjetivo escolhido, por exemplo, há uma transformação de sentido que vai além da tentativa de “correção”. O mesmo fenômeno se observa por meio de processos de intensificação e especificação, nos quais adjetivos, advérbios, pronomes e artigos, por exemplo, são movimentados em prol do alcance de novas significações.

A paráfrase pareceu ocorrer por conta de duas razões principais: reelaboração com maior nível de formalidade; e redução de repetições. Não obstante, reformulações foram muito mais recorrentes ao longo dos textos em análise. Na reformulação, a soma, principalmente, do conhecimento discursivo e do conhecimento linguístico resultam na transformação dos sentidos construídos. Todos os casos podem ser retomados por meio da observação dos textos transcritos em sua integralidade, encontrados nos Apêndices, bem como ao longo deste Capítulo de Análise Linguística, de modo geral.

Seguem-se agora às Considerações Finais, com a exposição, sobretudo, das intenções de pesquisas futuras que se revelaram a partir do trabalho desenvolvido nesta Dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos tópicos discorrido ao longo do trabalho referiu-se à relação discursiva entre o sujeito que elabora um texto com o seu leitor (mesmo que imaginado). Por isso, enfatizo que o presente trabalho está aberto a interpretações e complementos que venham a ampliar e enriquecer o que pôde, neste momento, ser oferecido.

A proposta principal desta Dissertação foi a de Análise Linguística de textos em via de processo. Compreendemos que a Análise Linguística é uma atividade importante antes de qualquer outra etapa que venha a culminar em asserções mais veementes. A Análise Linguística é o laboratório do estudo de línguas. Para se chegar a esse ponto, por outro lado, percorremos um complexo aporte teórico que discutiu, principalmente, questões acerca das atividades languageiras (*epilinguística*, *linguística* e *metalinguística*) e como elas se organizam no âmbito da materialização em textos escritos, em sua interface com o discurso.

Foi ressaltado, em mais de uma ocasião, que o objetivo não era de estudo voltado ao ensino, mas que havia, realmente, essa preocupação nas entrelinhas. Em conjunto com minha posição de pesquisadora inserida no ambiente acadêmico, sou professora para além disso. Portanto, tampouco seria possível observar esses dados, oriundos de estudantes, sem ponderar sobre alternativas de como tornar os resultados proveitosos ao ensino de produção escrita.

Na mesma linha que outros autores defendem, especialmente Carlos Franchi, constatamos que os estudantes já apresentam um conhecimento sofisticado e criativo de sua própria língua, seja pela atividade *epilinguística* constante ou pela *metalinguística*. Assim, o ponto de partida é valorizar os saberes do estudante e promover espaço de análise linguística de seus próprios textos. Parafraseando Rezende (2008), é necessário promover espaço de silêncio para que haja a procura. Esse autoconhecimento pode ser muito mais proveitoso para aprimorar uma produção textual do que a correção primeira de um professor, por exemplo. Trata-se de entender o que se faz e por meio de quais mecanismos. A língua padrão, com respeito a normas preestabelecidas, adentra nesse cenário de maneira adjunta, sem grandes esforços ou pressão sobre os estudantes.

Além disso, questiona-se qual a relevância de comentários em correções escolares do tipo “trecho confuso”, “reveja essa colocação” etc., sem haver realmente

orientação sobre de qual ponto o estudante pode partir para aprimorar a qualidade de seu texto.

É inegável que surgiu a curiosidade de como seria propiciar ao próprio autor de um texto a oportunidade de se observar escrevendo em uma gravação *a posteriori*, similarmente ao que fizemos com produções textuais de outrem. Frisamos que texto é processo, então, quais seriam as implicações de um estudante, por exemplo, olhar para seu texto, realmente, como processo? Perguntei-me, inclusive, enquanto desenvolvia a pesquisa, sobre meu próprio modo de escrever. Inclusive, sugeri, na Introdução, essa atividade autorreflexiva ao leitor destas páginas.

Assim, um trabalho que visa a responder perguntas, acaba, em verdade, por suscitar outras tantas. Essa característica é proveitosa no sentido de movimentar a Ciência. Como prospectiva, cria-se a possibilidade de colocar em experimento se a Análise Linguística do autor sobre seu próprio texto, em uma dinâmica digital de escrita e gravação, contribui para que habilidades de escrita sejam desenvolvidas. Não queremos, com isso, encerrar como única estratégia de ensino algo nesses moldes, mas apresentar mais uma alternativa.

Rijlaarsdam, Covzijn e Van Den Bergh (2004) apontam um caminho similar a esse que pretendemos propor. Os autores consideram que os estudos de processamento de escrita, especificamente os dedicados à revisão, devem ter em sua agenda a investigação do uso das dinâmicas de revisão como ferramenta de ensino. Eles afirmam que a revisão tem potencial de ser uma ferramenta para aprender a escrever com maior desenvoltura, qualidade e complexidade. Segundo os autores, “sugere-se que nas pesquisas sobre escrita, a revisão deveria ser reservada como atividade intencional e reflexiva, durante e depois de escrever, por meio da qual o escritor implementa seu texto com o objetivo de aprimorá-lo” (RIJLAARDAM, COVZIEN & VAN DEN BERGH, 2004, p. 189, tradução nossa<sup>xl</sup>).

Conforme discutimos, não necessariamente a revisão venha a aprimorar um texto, ou, por outro lado, acabe sendo uma confirmação daquilo o que o autor teve por intuito inicial expressar. Então, além de instruir sobre *como escrever*, a escola também deveria ser um ambiente onde houvesse instruções sobre *como revisar*. Rijlaarsdam, Covzijn e Van Den Bergh (2004) adicionam, ainda, que a revisão pode compensar lacunas que remanescem do planejamento e da textualização.

Após enumerar tantas questões, é importante que a pergunta inicial do trabalho seja respondida: *a motivação que ocasiona pausas e reescrita durante o processo*

*textual é preponderantemente de conhecimento discursivo ou adequação à norma-padrão?*

Destacar “preponderantemente” dessa questão é fundamental no sentido de dar o entendimento de que pausas e reescrita ocorrem por ambas as razões. No entanto, diante do processo de escrita de texto nos quais inadequações de natureza gramatical são preteridas, ou não notadas como erros pelos sujeitos, demonstra que a motivação primeira advém da intenção do sujeito de constituir efeitos de sentido por meio da organização de seu conhecimento discursivo. Entendemos que os erros possam ser mantidos no texto porque o autor simplesmente não tinha o conhecimento sobre a forma correta de acordo com o ponto de vista padrão, no entanto, isso não exclui o fato de que a primeira investida de revisão se reporte *preponderantemente* ao discurso, à produção e efeitos de sentido.

Há importância em enfatizar que os elementos linguísticos não estão segregados do contexto discursivo de modo algum. Retorna-se a imagem das telhas formando um telhado ou das escamas de um peixe: a relação entre língua e discurso é imbricada e interdependente. Ampliar o conhecimento do estudante é, justamente, dar mais ferramentas que o capacitem a utilizar a linguagem como força criadora para determinar seu posicionamento de sujeito no mundo através de material verbal.

Finalmente, apontamos outro questionamento, ainda, sobre os dados. Após enumerar uma série de aspectos referentes a pausas e a dinâmicas de reescrita, resta a pergunta sobre quais são os efeitos de tais processos, em suas nuances e discrepâncias a depender do escrevente, no que concerne à qualidade do texto.

Por meio da reunião de dados e de sua respectiva análise, que foi longamente exposta nestas páginas, esperamos contribuir para o endossamento da defesa de que a linguagem humana é multifacetada, com a contemplação de diferentes níveis de representação e diferentes modos de constituição dos sentidos. Isso envolve investigar os efeitos da reescrita em tempo real, compreendida como controle discursivo do conteúdo, de modo a verificar de que maneira as dinâmicas de elaboração estabelecidas nesse processo se relacionam com a qualidade da produção, adotando a noção de autoria como um critério (AMOSSY, 2016; BAKHTIN, 2013).

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.

ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile; LARGY, Pierre (orgs.). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. New York: Kluwer Academic Publisher, 2004.

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

BENVENISTE, Émile. Os níveis da análise linguística. In: **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

BERTUCCI, Roberlei Alves. Metalinguagem como estratégia argumentativa em textos digitais. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 209-228, jul./dez. 2019. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n2p209>

BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Internet está presente em três de cada quatro domicílios brasileiros**. Publicado em 20 dez. 2018. Última modificação em 25 mai. 2019. Disponível em: <https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/salaImprensa/noticias/arquivos/2018/12/Inte>

rnet\_esta\_presente\_em\_tres\_de\_cada\_quatro\_domicilios\_do\_pais.html. Acesso em: 17 set. 2019.

CISLARU, Georgeta (org.). **Writing(s) at the crossroads: the process-product interface**. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. Disponível em: [https://play.google.com/store/books/details?id=mFwwCgAAQBAJ&rdid=book-mFwwCgAAQBAJ&rdot=1&source=gbs\\_vpt\\_read&pcampaignid=books\\_booksearch\\_viewport](https://play.google.com/store/books/details?id=mFwwCgAAQBAJ&rdid=book-mFwwCgAAQBAJ&rdot=1&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport). Acesso em: 18 jan. 2020.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Atividades Linguísticas e Epilinguísticas no Ensino Criativo. **Revista Philologus**, v. 12, n. 35, p. 32-38, Rio de Janeiro: CiFEFil, mai/ago 2006.

CULIOLI, Antoine. **Cognition and representation in linguistic theory**. Tradução de Michel Liddle. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

\_\_\_\_\_. La formalisation en linguistique. **The Cahiers pour l'Analyse and Contemporary French Thought**. Names/Antoine Culioli. 1968. Disponível em: <http://cahiers.kingston.ac.uk/names/culioli.html> Acesso em: 09 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e Ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 11-26, jul./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLÔRES, Onici Claro. (Meta)Linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 14, p. 243-261, jan./jun. 2011.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 22, 30 set. 2012a.

\_\_\_\_\_. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 14 dez. 2012b.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. ISSN 1982-4017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILARI, Rodolfo. Linguagem - Atividade Constitutiva (ideias e leituras de um aprendiz). **Revista Letras**, Curitiba, v. especial, n. 61, p. 45-76, 2003.

IMBRICAÇÃO. In: PRIBERAM, **Dicionário Online de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/imbricacao> Acesso em: 16 mar. 2021.

IMBRICAR. In: AURÉLIO, **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

KASIOROWSKI, Thalia; NUNES, Paula. Uso de corretor ortográfico em produções textuais informatizadas: uma análise processual comparativa. **Diacrítica**: Revista do Centro de Estudos Humanísticos, Braga, v. 1, n. 34, p. 311-335, 7 abr. 2020. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/327>. Acesso em: 16 ago. 2020. <https://doi.org/10.21814/diacritica.327>

\_\_\_\_\_. **Uso de corretor ortográfico em produções textuais informatizadas**: uma análise processual comparativa. 2018. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

LEIJTEN, Mariëlle; VAN WAES, Luuk. **Inputlog**: A logging tool for the research of writing processes. 2005. Disponível em: <https://ideas.repec.org/cgi-bin/htsearch?q=Inputlog%3A+A+logging+tool+for+the+research+of+writing+processes>. Acesso em: 30 jan. 2020.

NOGUEIRA MONTEIRO, Yara. Doença e estigma. **R. História**, n. 127-128, p. 131-139, ago-dez/1992 a jan-jul/1993. São Paulo, 1993.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 22, 30 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>>. Acesso em: 01 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 20, n. 32, jun. 2013. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851/14283>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade Epilingüística e o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**, v. 5, n. 1, p. 95-108. São José do Rio Preto, 2008.

ROMERO, Márcia. Epilingüismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**. v. 9. n. 16, p. 152-163, 18 fev. 2011. Disponível em: [http://revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_epilinguismo.pdf](http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

ROMERO, Márcia [et al.] **Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini [et al.] 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIMÃO, Diogo. **Hipóteses sobre a Teoria Franchiana da Linguagem**. 2020. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOUZA, Andressa Louise; BERTUCCI, Roberlei Alves. Mobilização dos conhecimentos epilingüístico e metalingüístico: a linguagem como tecnologia cognitiva. **Revista Discentis**, v. 8, n. 1, p. 58-73. Irecê: UNEB, DCHT-XVI, jun./dez. 2020.

STUMPF, Elisa Marchioro. Saussure e Benveniste: ultrapassagem ou rompimento?. **ReVEL**, vol. 8, n. 14, 2010. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_14\\_saussure\\_e\\_benveniste.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_14_saussure_e_benveniste.pdf). Acesso em: 29 ago. 2020

TAYLOR, Talbot B. **Language in its own image**: on epilinguistic and metalinguistic knowledge. 9 p. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/4232716/Language\\_in\\_its\\_own\\_image\\_On\\_epilinguistic\\_and\\_metalinguistic\\_knowledge](https://www.academia.edu/4232716/Language_in_its_own_image_On_epilinguistic_and_metalinguistic_knowledge). Acesso em: 17 mai. 2020.

VALENTE, Jonas. Brasil tem 134 milhões de usuários de *internet*, aponta pesquisa. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em: 12 jan. 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. Em face da “Era Tecnológica”. In: **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VOGÜÉ, Sara de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. Tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, este documento visa a esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório da pesquisa intitulada *Uso de recursos computacionais em produção textual informatizada*, realizada pela aluna Thalia De Oliveira Kasiorowski, regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sob orientação da Professora Doutora Paula Ávila Nunes, docente do curso. Com isso, prima-se pela autonomia dos sujeitos em sua decisão sobre a colaboração na pesquisa ora descrita.

Entre as fases de elaboração do estudo, destaca-se aquela que envolve diretamente os sujeitos de pesquisa, a saber, a gravação, em vídeo, dos materiais produzidos durante o experimento, que compreende a produção de um texto de base argumentativa, em um computador destinado especificamente para tal fim, em laboratório de informática da própria Universidade. Ressalta-se que os sujeitos não terão suas imagens ou vozes registradas de qualquer forma, mas tão somente o processo de elaboração de suas produções textuais, realizadas no meio digital. O registro será realizado pela discente responsável pela pesquisa, sob coordenação de sua orientadora, no dia \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Destaca-se que o acesso ao material produzido durante o experimento será de uso exclusivo para fins dessa pesquisa, tendo seu acesso reservado aos membros diretamente nela envolvidos, isto é, à pesquisadora e à sua orientadora. Ademais, para resguardar a anonimidade, confidencialidade e privacidade dos sujeitos envolvidos, todas as informações coletadas serão disponibilizadas em trabalhos de cunho científico, como artigos ou trabalho de conclusão de curso, mediante uso de pseudônimos dos participantes. Nenhuma alteração a respeito desse aspecto será feita sem conhecimento prévio e expressa autorização por parte dos sujeitos da pesquisa.

Garante-se, assim, aos sujeitos envolvidos: a) esclarecimento, a qualquer tempo, sobre quaisquer aspectos relativos à pesquisa e à utilização dos dados gerados; b) possibilidade de abandonar a pesquisa antes e durante o seu curso, sem prejuízo para si; c) sigilo que assegure a privacidade dos envolvidos no processo investigatório no que se refere à não identificação nominal e ao resguardo de informações de cunho confidencial e/ou identificador.

Considerando o exposto neste documento, eu, \_\_\_\_\_, inscrito no Registro Geral sob o número \_\_\_\_\_, data de nascimento \_\_/\_\_/\_\_, declaro estar ciente do funcionamento da pesquisa de que participo, voluntariamente, autorizando, mediante assinatura abaixo, a gravação e divulgação dos dados nela obtidos, nas exatas condições anteriormente descritas.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Thalia De Oliveira Kasiorowski  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Ávila Nunes  
Orientadora

## APÊNDICE II: Enunciados de produção do experimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DISCIPLINA: COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA | PROF.: CRISTINA PRIM  
NOME: \_\_\_\_\_



Com base na leitura do texto disponibilizado na sequência e em seu conhecimento sobre o tema, produza um artigo de opinião sobre a polêmica deflagrada pela Medida Provisória. A produção deve envolver, principalmente, uma argumentação consistente que corrobore o seu posicionamento. Além disso, seu texto deve ter no máximo 1 página e estar de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

### Ensino mais flexível

24/09/2016

*Hélio Schwartzman*

**SÃO PAULO** - Pareceu-me correta a linha geral da reforma do ensino médio [proposta pelo governo Temer](#). A medida provisória aposta na flexibilização das disciplinas, com o objetivo de reduzir os absurdos níveis de evasão registrados nessa etapa, e na ampliação da carga horária, o que tende a ter impacto positivo sobre a qualidade, hoje estacionada em níveis muito abaixo dos aceitáveis. Há, porém, várias dúvidas e uma série de problemas.

O primeiro diz respeito ao método escolhido para introduzir a reforma. É esquisito fazer uma remodelação dessa magnitude e importância através de uma medida provisória e não de um projeto de lei, mais democrático e aberto a aprimoramentos. Se o governo não é capaz de mobilizar sua ampla base parlamentar para votar com rapidez uma proposta tão fundamental para a educação, então não tem muito a oferecer ao país.

Também me parece estranho propor, neste momento, um grande aumento da carga horária, que passaria das 800 horas anuais para 1.400. Mesmo considerando que a ampliação seria gradual, isto é, distribuída ao longo de vários anos, estamos, numa conta de guardanapo, falando de uma majoração de custos operacionais da ordem de 75%. Não é crível que isso possa ocorrer num contexto em que muitos Estados estão quebrados e as verbas federais para a educação também deverão experimentar um longo período de restrições. Teria sido mais honesto deixar o projeto de ensino médio em tempo integral para outra hora.

Para não ficar apenas em aspectos negativos, achei muito bacana eliminar a obrigatoriedade de quase todas as matérias. É claro que a própria flexibilização seria impossível se as 13 disciplinas hoje obrigatórias permanecessem nessa condição, mas gostei de ver alguém finalmente colocar a autonomia dos alunos à frente dos interesses corporativos. Vamos ver se essa mudança vai resistir à força dos lobbies.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2016/09/1816421-ensino-mais-flexivel.shtml>>



Com base na leitura do texto disponibilizado na sequência e em seu conhecimento sobre o tema, produza um artigo de opinião sobre as particularidades da alfabetização em meios digitais. Discuta a pertinência, ou não, do aspecto abordado no texto abaixo e de outros aspectos que achar relevante. A produção deve envolver, principalmente, uma argumentação consistente que corrobore o seu posicionamento. Além disso, seu texto deve ter no máximo 1 página e estar de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

### **Escolas já começam a alfabetizar crianças 'com letras da internet'**

02/04/2017

*Jairo Marques*

A forte presença no dia a dia de crianças de recursos tecnológicos como tablets, joguinhos e aplicativos de telefones celulares, além dos vídeos musicais com legendas, tem ampliado rapidamente uma mudança na forma de alfabetização das escolas.

Para se encaixar à realidade dos pequenos, que muitas vezes já chegam à sala de aula reconhecendo as letras, aprender a ler e a escrever agora pode começar com a chamada letra bastão ou de fôrma: a letra da internet.

Não existem sinais de total abandono da letra cursiva no Brasil, o que já acontece em países europeus e nos EUA, mas ela já não é prioridade absoluta de ensino e é aprendida em um segundo momento em parte dos colégios. No colégio Santa Amália, na Saúde (zona sul), as salas do primeiro ano do ensino fundamental são decoradas com letras bastão, também tidas como letras de imprensa.

Das anotações da professora no quadro à cartilha da molecada, tudo remete à grafia com que os alunos têm familiaridade seja por meio do teclado do computador dos pais, seja pelos joguinhos eletrônicos e pelas animações.

"A letra bastão traz para a escola o mundo real da criança, a letra que ela vê no dia a dia e que, com a tecnologia, se tornou ainda mais presente, mais referência", diz Adriane Ideta, coordenadora pedagógica do colégio.

Segundo ela, quando a criança estiver alfabetizada, inicia-se o ensino da letra cursiva que, "culturalmente, é ainda forte no Brasil". "É função da escola dar à criança ferramentas para que ela decida, no futuro, que tipo de letra prefere para escrever e que faça isso corretamente, sem vícios de escrita."

O colégio Dante Alighieri, na região da av. Paulista (zona oeste), segue o mesmo princípio pedagógico do Santa Amália, mas há escolas que optam por começar com o ensino da cursiva [...] e as que ensinam os estilos diferentes ao mesmo tempo.

[...]

## APÊNDICE III: Dados completos do corpus (transcrições e textos finais)

**Participante 1 (P1) | T= 16'25 | pT = 5' | p% = 31**

### Transcrição:

§2'36" A medida provisória estabelecida pelo governo [é, em minha opinião <4">] <10"> é, em minha opinião, um avanço para a educação no Brasil, [que apresenta ní] <11"> [se] seguindo <6"> os passos de outros países que <9"> também flexibilizaram [o] a questão das matérias n[a]o Ensino Médio. <21">

§5'53 [O] O aumento da carga horária [n] é válido, porém →A {+,} A↓ deve-se [ater a] ter em mente que [a <4"> A↑ <3">] →B [-atualmente] B↓ já é desgastante para o aluno <16"> B↑ <11"> [do jeito <3">] com a carga utilizada hoje [, e <7"> [.], ou seja, o maior problema está no método de ensino [que] [, o e], que [o] é utilizado desde os je<3">suítas <15"> na época da colonização, onde [a] o professor fala e os alunos escuta[.],m. Esse método é <3"> ultrapassado <41"> não <4"> é eficiente no aprendizado da matéria, <10"> por isso <3"> [deveria] a medida provisória deveria ter uma atenção maior neste fato.

§5' A questão <4"> da flexibilidade viabiliza para o aluno escolher as matérias de maior [conexão] <6"> interesse <7">, e por isso [de] se dedicar mais a essas matérias. Isso condiz com [o m] [a maneira de especialização] o mercado de trabalho, pois <4">, [atualmente, as pessoas vão se especializando cada vez mais para fazer um certo trabalho <20"> |, <6">] diferente do começo do capitalismo, onde era mais viável uma pessoa que soubesse pouco de muitos assuntos. Porém, [isso] [a] vale ressaltar que certas matérias devem ser obrigatórias <5"> [por uma questão de] <3">, principalmente na área de sociologia [, pois aumenta a cap] e produção de textos, pois [faz] os alunos devem ter senso crítico próprio <3">, e essas matérias ajudam nesse quesito.

§3'36" Por fim, <26"> [o uso] [essa medida] a medida é de extrema importância para ajudar o Brasil a elevar seu nível de educação, <7"> conquistando mais espaço [a nível] no âmbito internacional <8"> e garantindo um avanço em outras áreas relacionadas ao setor público, como saúde e segurança, pois a educação serve de base para uma sociedade desenvolvida [e] <20">, tanto economicamente quanto socialmente.

**Texto final:**

A medida provisória estabelecida pelo governo é, em minha opinião, um avanço para a educação no Brasil, seguindo os passos de outros países que também flexibilizaram a questão das matérias no Ensino Médio.

O aumento da carga horária é válido, porém, deve-se ter em mente que já é desgastante para o aluno com a carga utilizada hoje, ou seja, o maior problema está no método de ensino, que é utilizado desde os jesuítas na época da colonização, onde o professor fala e os alunos escutam. Esse método é ultrapassado não é eficiente no aprendizado da matéria, por isso a medida provisória deveria ter uma atenção maior neste fato.

A questão da flexibilidade viabiliza para o aluno escolher as matérias de maior interesse, e por isso se dedicar mais a essas matérias. Isso condiz com o mercado de trabalho, pois, atualmente, as pessoas vão se especializando cada vez mais para fazer um certo trabalho, diferente do começo do capitalismo, onde era mais viável uma pessoa que soubesse pouco de muitos assuntos. Porém, vale ressaltar que certas matérias devem ser obrigatórias, principalmente na área de sociologia e produção de textos, pois os alunos devem ter senso crítico próprio, e essas matérias ajudam nesse quesito.

Por fim, a medida é de extrema importância para ajudar o Brasil a elevar seu nível de educação, conquistando mais espaço no âmbito internacional e garantindo um avanço em outras áreas relacionadas ao setor público, como saúde e segurança, pois a educação serve de base para uma sociedade desenvolvida, tanto economicamente quanto socialmente.

## Participante 2 (P2) | T= 18'55" | pT = 12'20" | p% = 66

### Transcrição:

§18'55" <10">\* A reforma <14"> do ensino <21">\* médio proposta pelo governo <5"> Temer [não] <15"> não é [o melhor caminho para <7">] o [melhor caminho para se tomar visando |a mel| ] <6"> melhor caminho a se seguir quando →G [-o <1'09">] G↓ a meta é o aprimoramento da educação. [Em um país |onde| |que <3"> a| |como o| ] <16"> Em um país como o Brasil, que <3"> [a] o governo tem que oferecer bolsa →F2[-s] <39"> F3↓ educação e merenda →A[-s]A↓ para que os alunos continuem indo para a escola, o aumento da carga <4"> horária só irá levar →D1 [-a] [á] {+à} D2↓ <7"> mais [desistências] desistências e <6"> [piora do ensino] piora do desempenho →D2 {+ [-.] →F4 {+. <3"> Isto} F↓ D3↓ pois <19"> [se], se da maneira que [se encontra o] está <5">, →F3 [-as] {+os <58">} F4↑ <3"> adolescentes já não comparecem as aulas, [p] o que [levaria] [mudaria] faria eles irem se a carga aumentasse e eles tivessem que passar mais tempo no colégio} →D3 <18"> [-{+?}] [-.] [-{+.}] <18"> {+?} <1'4">\* D↓ <23"> A↑ <10"> [O] →B [-A] {+|Ademas| Ademais\*\*, a <3">} B↓ população de baixa renda tende a <4"> ter jove →E1[-m]{+ns} {+,}em idade escolar{+,} <1'25">\* E2↑ trabalhando para auxiliar no sustento da família, [vis] com isto, <12"> se [se] <3"> [tornar-se] B↑ [tornar-se optativo <3"> |o| ] as matérias se tornarem optativas, o jovem irá <5"> escolher o menor número de disciplinas para poder contribuir mais com a renda familiar[,] <16"> . [Isto] <6"> Es<5">se fato faz com que o adolescente não desenvolva todas suas capacidades e [não] talentos, permanecendo na [m<4">esmi] →C [-ignorancia] {+ignorância}\*\* {+,} [do mundo] <13"> [do universo] <4"> C↓ sem conhecimentos C↑ <3"> sobre o mundo. <38"> D↑ E↑ <1'24"> G↑

\* Retorno ao texto de apoio.

\*\* Apoio do corretor automático.

### Texto final:

A reforma do ensino médio proposta pelo governo Temer não é o melhor caminho a se seguir quando a meta é o aprimoramento da educação. Em um país como o Brasil, que o governo tem que oferecer bolsa educação e merenda para que os alunos continuem indo para a escola, o aumento da carga horária só irá levar à mais desistências e piora do desempenho. Isto pois, se da maneira que está, os adolescentes já não comparecem as aulas, o que faria eles irem se a carga

aumentasse e eles tivessem que passar mais tempo no colégio? Ademais, a população de baixa renda tende a ter jovens, em idade escolar, trabalhando para auxiliar no sustento da família, com isto, se as matérias se tornarem optativas, o jovem irá escolher o menor número de disciplinas para poder contribuir mais com a renda familiar. Esse fato faz com que o adolescente não desenvolva todas as suas capacidades e talentos, permanecendo na ignorância, sem conhecimentos sobre o mundo.

**Participante 3 (P3) | T= 16'48" | pT = 8'42" | p% = 51**

### **Transcrição:**

§4'48" <9"> O fato de ser provisória a medida, tem como intuito justamente ser um <9"> experimento, [uma] <4"> pois quando se trata de uma reforma de tamanha [magnetude] magnitude\*, <4"> os mais di[fer]versos grupos políticos e <5"> ideológicos tendem a <10"> modificar[,] ou até mesmo barrar <4"> a proposta conforme <4"> seu andamento[,] <41"> \*\* [, |p| |o <7">| <12"> |não ser|]. <1"> \*\*

§12" [O] A reforma <12"> [é |ditada atual| <6">] como hoje é proposta, mostra-se além da realidade econômica brasileira[, <7">] [e →A <10"> {+ assim como da capacidade de <15"> formar profissionais o suficiente |para <5">| na área da educação} A↓, diversos esforços [na] devem ainda ser <6"> tomados, [como o incentivo <16"> A↑ <12">] [dentre eles <1'10">] <15"> contudo, independentemente d[a]o quão distante se encontra a <4"> realização por completo da medida, [esse ato <8"> de] esta tentativa de salvação atual <4"> de ensino <10"> deve ser <10"> aberta, <7"> [pois] não [mais <10">] [há mais] deveria haver mais tolerância [a <5">] à incapacidade de formação dos jovens, todavia, <5"> a forma de aplicação <10"> deve ser <17"> flexível o suficiente, [mas] para que <7"> possa ser alterada em sinal de <4"> falha no processo. <2'> \*\*

---

\* Apoio do corretor automático.

\*\* Retorno ao enunciado e/ou ao texto de apoio.

### **Texto final:**

O fato de ser provisória a medida, tem como intuito justamente ser um experimento, pois quando se trata de uma reforma de tamanha magnitude, os mais diversos grupos políticos e ideológicos tendem a modificar ou até mesmo barrar a proposta conforme seu andamento.

A reforma como hoje é proposta, mostra-se além da realidade econômica brasileira assim como da capacidade de formar profissionais o suficiente na área da educação, diversos esforços devem ainda ser tomados, contudo, independentemente do quão distante se encontra a realização por completo da medida, esta tentativa de salvação da situação atual de ensino deve ser aberta, não deveria haver mais

tolerância à incapacidade de formação de jovens, todavia, a forma de aplicação deve ser flexível o suficiente, para que possa ser alterada em sinal de falha no processo.

Participante 4 (P4) | T= 25'07" | pT = 10' | p% = 40

### Transcrição:

<10"> Conforto ou prisão

§4'20 [A] <8"> A reforma do ensino <23"> \* médio, proposta pelo governo Temer, <3"> tem [um <43">] como base [ens] métodos de ensino [bem] diferentes dos quais estamos habituados, <12"> aumento de carga horária e <18"> [optatividade <9">] opção de matérias[.]. Tais mudanças podem ser vistas com →A <9"> [-dois olhares <4">|,| <10">:<5">] {+diferentes <30"> focos.} A↓ →B1 ↯ B2↓ <14">

§5'28" <7"> Um deles seria {+a} [-A] semelhança com [o ensino] a educação americana, tal qual <5"> é em período integral e <3"> [rotatividade |de| <13">] existe [mudança <3">] a possibilidade de escolha de grade horária <20"> A↑ <9"> [.] [,] [.] [,] sendo isso uma boa defesa para a [mud] reforma, visto que os Estados Unidos são um [espelho] <3"> bom exemplo <6"> em vários aspectos da sociedade. Já outro lado [da história] do [mun] globo, como [a Din] os países com maior IDH <3"> (Finlândia, Dinamarca <5">, etc.) [de] [, demo] acreditam em outra perspectiva para [os] a futura geração <7">[.]. →B2 ↯ B↓

§4'12" O [me] sistema de ensino [de] nesses países, é focado no conforto das crianças e adolescentes, uma vez que as escolas chegam a ter apenas de 4 a 5 horas de aula por dia <4">[.]. A mentalidade deles é que <10"> a escola não é um lugar para crianças irem por f<3">orça e saírem aliviadas, é um local [de] para onde você tem vontade de ir, e fica triste ao sair[.]. <14"> Dados mostram que ess[a]<6">e tipo de sistema está sendo muito [mais] eficaz [e até] <3"> e cada vez mais países adotam [est]<3">[.], <18">]. B↑ <20">

§7'37" Em relação [as matérias <27">] a obrigatoriedade das matérias, <4"> [os] tanto os países [com maior IDH, como os países que] <7"> com pouca carga horária, quanto os países com maior carga horária[, <4">] utilizam esse sistema, além de ter [ma] muito mais matérias <5"> humanas em suas grades, como Artes e Música[.], <6">, <8"> uma vez que apostam nessas matérias para [human] deixar a escola [menos aprisionante <8">] [menos <8">] mais <6"> receptiva para os alunos. <4">

§4'10" Dito isso, <16"> pode-se <10"> [rep] concluir que a reforma tem uma boa <17"> intenção, porém poderia ser mais trabalhada em relação ao que [os alunos] seria melhor para os alunos, e não para [a <5">] o mercado de trabalho[,] ou até mesmo

apenas para o vestibular. <30"> [Deve-se] Deve-se querer aprender, não →C [-aprender  
a] C↓ [se dever. <52">] <21"> C↑ não dever estudar.

---

\* Retorno ao texto de apoio.

## **Texto final:**

### Conforto ou prisão

A reforma do ensino médio, proposta pelo governo Temer, tem como base métodos de ensino diferentes dos quais estamos habituados, aumento da carga horária e opção de matérias. Tais mudanças podem ser vistas com diferentes focos.

Um deles seria a semelhança com a educação americana, tal qual é em período integral e existe a possibilidade de escolha de grade horária, sendo isso uma boa defesa para a reforma, visto que os Estados Unidos são um exemplo em vários aspectos da sociedade. Já outro lado do globo, como os países com maior IDH (Finlândia, Dinamarca, etc.), acreditam em outra perspectiva para a futura geração.

O sistema de ensino nesses países, é focado no conforto das crianças e adolescentes, uma vez que as escolas chegam a ter apenas de 4 a 5 horas de aula por dia. A mentalidade deles é que a escola não é um lugar para as crianças irem por força e saírem aliviadas, é um local para onde você tem vontade de ir, e fica triste ao sair. Dados mostram que esse tipo de sistema está sendo muito eficaz e cada vez mais países adotam.

Em relação a obrigatoriedade das matérias, tanto os países com pouca carga horária, quanto os países com maior carga horária utilizam esse sistema, além de ter muito mais matérias humanas em suas grades, como Artes e Música, uma vez que apostam nessas matérias para deixar a escola mais receptiva para os alunos.

Dito isso, pode-se concluir que a reforma tem uma boa intenção, porém poderia ser mais trabalhada em relação ao que seria melhor para os alunos, e não para o mercado de trabalho ou até mesmo apenas para o vestibular. Deve-se querer aprender, não dever estudar.

**Participante 5 (P5) | T= 17'50" | pT = 3'23" | p% = 18**

### **Transcrição:**

§5' [A |tão discutida Reforma do Ensino brasileiro <7"> |R <10">]eforma do ensino médio] [Durante anos |e mais| <7"> foi discu] Já faz muito tempo que se [conhece a necessidade] sabe da necessidade de uma reforma <7"> no ensino médio brasileiro, <5"> os [[ínumeros| inúmeros\* resultados] [inúmeros resultados ruins dos n] péssimos [índices] índices\* da nossa educação, que equiparavam o nível do nosso ensino aos de países muito mais pobres e com IDH muito mais baixo que o nosso, [revelam] revelaram [mais de] várias vezes essa deficiência <9">[, e podemos finalmente dizer que um passo foi dado em direção a melhoria da qualidade de ensino].

§3'38" <5"> [Como] A medida adotada pelo [g]Governo Federal para se [conseguir melhores] realizar as mudanças jugadas necessárias foi uma medida provisória, que determinava as mudanças que iriam ocorrer no sistema de ensino [e nas grades cur] <20">. [Af] [Mts] Muitos afirmam que a mudança deveria ter ocorrido de um modo mais democrático <6">, tendo em vista que a medida gerou vários protestos e ocupações [em] de escolas por todo o país, <10"> uma vez que os estudantes e outras parcelas da sociedade viram a mudança como um ato autoritário do novo governo.

§5'19" →B1 Ctrl C { [<7"> |As mudanças| A falta de →A1 |diálogo| {diálogo} A2↓ com a sociedade, que ocasionou →A2 |todo| {+ toda} A↓ essa [reviravolta] revolta dos estudantes foi a grande falha da medida do Governo, apesar de que era |ínegavel| inegável\* A↑ a urgência da reforma <4">. Mas tirando todas as polêmicas e disputas políticas aparte a reforma dá um passo na direção certa <6"> para um país melhor,} B2↓ a]{+A}lgumas das [medidas] alterações feitas eram antigos clamores dos estudantes B↑, como a flexibilização da grade, [podendo] fazendo com que os alunos pudessem escolher quais matérias cursariam, moldando a grade de acordo com que achava melhor para a sequência de sua vida <6">, porém gerou muita dúvida [a <13">] [principalmente] [o] se havia estrutura necessária para sustentar uma mudança tão abrupta no sistema de ensino e na quantidade de gastos.

§4' →B2 Ctrl V { [-A falta de diálogo com a sociedade, que ocasionou toda essa revolta dos estudantes foi a grande falha da medida do Governo] {+Apesar das discussões políticas e de viabilidade do projeto, [a] [o grande] os grandes defeitos da medida do governo foram as falta de [diálogo] diálogo\* com a sociedade e pressa com que foi executada e a medida, <10"> [visto que o] <23">}, apesar de que era inegável a

urgência da reforma. Mas tirando todas as polêmicas e disputas políticas aparte a reforma dá um passo na direção certa para um país melhor,} <19"> e [quem sabe outras reformas] abre caminho para outras reformas que precisam ser feitas, como [tributárias, e no] a reforma na previdência e nas cargas tributárias[,], todas bem vindas [e] desde que sejam plenamente discutidas. <20">

---

\* Apoio do corretor automático.

### **Texto final:**

Já faz muito tempo que se sabe da necessidade de uma reforma no ensino médio brasileiro, os péssimos índices da nossa educação, que equiparavam o nível do nosso ensino aos de países muito mais pobres e com IDH muito mais baixo que o nosso, revelaram várias vezes essa deficiência.

A medida adotada pelo Governo Federal para se realizar as mudanças jugadas necessárias foi uma medida provisória, que determinava as mudanças que iriam ocorrer no sistema de ensino. Muitos afirmam que a mudança deveria ter ocorrido de um modo mais democrático, tendo em vista que a medida gerou vários protestos e ocupações de escolas por todo o país, uma vez que os estudantes e outras parcelas da sociedade viram a mudança como um ato autoritário do novo governo.

Algumas das alterações feitas eram antigos clamores dos estudantes, como a flexibilização da grade, fazendo com que os alunos pudessem escolher quais matérias cursariam, moldando a grade de acordo com que achava melhor para a sequência de sua vida, porém gerou muita dúvida se havia estrutura necessária para sustentar uma mudança tão abrupta no sistema de ensino e na quantidade de gastos.

Apesar das discussões políticas e de viabilidade do projeto, os grandes defeitos da medida do governo foram a falta de diálogo com a sociedade e a pressa com que foi executada e a medida, apesar de que era inegável a urgência da reforma. Mas tirando todas as polêmicas e disputas políticas aparte a reforma dá um passo na direção certa para um país melhor, e abre caminho para outras reformas que precisam ser feitas, como a reforma na previdência e nas cargas tributárias, todas bem vindas desde que sejam plenamente discutidas.

## Participante 6 (P6) | T= 19' | pT = 6'25" | p% = 32

### Transcrição:

§4 <34"> A educação no Brasil claramente não está boa. Porém, querer mudar para pior não ajudará ninguém, nem os estudantes que deixam o ensino médio <8"> sem saber grande parte da ementa proposta, nem as escolas <11"> que não possuem recursos suficientes para <4"> garantir que os alunos aprendam de verdade.

§5'3" <32"> O <7"> ensino, →A {+principalmente o público} A↓, no Brasil <3"> A↑ nunca foi o que <9"> se espera <4"> de uma nação tão grande e que promete tanto. <32"> E o governo Temer, na tentativa de melhorar a educação, lançou um <12">\*a Medida Provisória, que como o próprio nome diz, [deve] <3"> deve durar um tempo determinado, para <3"> melhorar a educação. Mas como [resolver] melhorar a educação de um país com 200 milhões de habitantes <4"> com um Medida Provisória? <4"> [E a] Sem contar com o gasto que isso acarretaria e com a infraestrutura necessária para [por em prática] [por] pôr\*\* em prática <5"> [tudo] o que foi planejado?

§5' <50"> Acredito que [isso foi] <3"> essa Medida foi muito mais uma jogada de marketing do governo, para passar <14"> a imagem de que está muito atuante, e muito preocupado <3"> com o Brasil. Mas que não contou com as consequências que tais medidas trarão para o país. <6"> E retirar a obrigatoriedade de disciplinas que fazem parte da formação cidadã <7"> de qualquer indivíduo também não parece muito bom, pois no país em que o povo é conhecido por não gostar de política, essa medida irá piorar ainda mais esse cenário.

§4'36" <12"> [Por fim, <27">] A educação brasileira precisa de uma reforma, urgente <8">. Mas não do jeito <3"> que essa está sendo proposta. A educação precisa de uma reforma bem planeja, bem estruturada, e que <6"> as escolas e os alunos possam suportar. <12"> É uma boa ideia aumentar a carga horária? Acredito que sim <4"> [,] . Porém <19">, [retir<5">ar] [aum] [fazer isso] o país precisa de estrutura para isso [,] . Se as escolas →B [brasileira] brasileiras B↓ já não conseguem atender os alunos em meio período, imagine em período integral. <20"> B↑

\* Retorno ao texto de apoio.

\*\* Apoio do corretor automático.

**Texto final:**

A educação no Brasil claramente não está boa. Porém, querer mudar para pior não ajudará ninguém, nem os estudantes que deixam o ensino médio sem saber grande parte da ementa proposta, nem as escolas que não possuem recursos suficientes para garantir que os alunos aprendam de verdade.

O ensino, principalmente o público, no Brasil nunca foi o que se espera de uma nação tão grande e que promete tanto. E o governo Temer, na tentativa de melhorar a educação, lançou uma Medida Provisória, que como o próprio nome diz, deve durar um tempo determinado, para melhorar a educação. Mas como melhorar a educação de um país com 200 milhões de habitantes com um Medida Provisória? Sem contar com o gasto que isso acarretaria e com a infraestrutura necessária para pôr em prática o que foi planejado?

Acredito que essa Medida foi muito mais uma jogada de marketing do governo, para passar a imagem de que está muito atuante, e muito preocupado com o Brasil. Mas que não contou com as consequências que tais medidas trarão para o país. E retirar a obrigatoriedade de disciplinas que fazem parte da formação cidadã de qualquer indivíduo também não parece muito bom, pois no país em que o povo é conhecido por não gostar de política, essa medida irá piorar ainda mais esse cenário.

A educação brasileira precisa de uma reforma, urgente. Mas não do jeito que essa está sendo proposta. A educação precisa de uma reforma bem planejada, bem estruturada, e que as escolas e os alunos possam suportar. É uma boa ideia aumentar a carga horária? Acredito que sim. Porém, o país precisa de estrutura para isso. Se as escolas brasileiras já não conseguem atender os alunos em meio período, imagine em período integral.

## Participante 7 (P7) | T= 20' | pT = 5' | p% = 25

### Transcrição:

§5' Sem sombra de dúvida <4"> estamos passando por um momento sombrio em nosso país. Cada dia mais incertezas [afloram] pairam sobre as cabeças dos brasileiros <4">, [seja por conta de uma poss] desemprego, aumento dos impostos, desvalorização da moeda. <4"> Em tempos de crise, qualquer mudança por mais singela que seja causa um enorme desconforto [a todos] pois acabamos sempre analisando pelos <8"> contras da situação. Dificilmente buscamos enxergar a luz no fim do túnel e sim [a] pensamos só em como tudo pode dar errado. <4">

§5' Mudanças fazem bem ao ser humano, só é possível evoluir mudando, <3"> [seja pra melhor] mesmo que a mudança seja ruim é possível se aprender com esse erro e tirar algo positivo dele. <9"> [Com a reforma do ensino médio é o mesmo <5">] A reforma do ensino médio segue a mesma lógica, <8"> busca por um lado beneficiar os alunos <3">, dar autonomia a eles para decidir <5"> dar ênfase ao que gosta [de] ou se identifica mais, <3"> buscando assim evitar [uma] a grande evasão de alunos que temos no ensino médio. [Será a solu] Em contra partida <3"> gera um aumento na oferta de empregos a profissionais da educação [.], uma vez que [o aumento de 75% <25">] o aumento de <4"> quase 100% na carga horária do alun<4"> o <12">.

§10' [Porém independente dos <3"> motivos [que foi tomada a situação] que levaram a colocar tal proposta em pauta nos dias de hoje a maneira como <6"> |o projeto <11">| a medida provisória avança é de veras preocupante <12">] <25"> [O] <14"> Embora [q] eu acredite que →A1 {+esse projeto de mudança [possa ser] poderia ter sido muito melhor discutido e elaborado, [e] principalmente [ouvido os alunos [e] , dado] ouvindo os alunos, <3"> dando autonomia a eles para que contribuíssem com tal mudança uma vez que isso <3"> [que] afetaria a sua classe estudantil, <20">} A2↓ muitas coisas →A2 [-possam] {+poderiam} A↓ ser alteradas no projeto, [e muitas outras coisas agre] [outros itens agregados ao mesmo] <14"> [tu<4">do] <12"> em busca de uma melhor formação e interesse do jovem nos estudos <22"> [ou até mesmo] [a escola] [não] credi<8">to que a imposição [da] de tal mudança através de uma Medida Provisória tem <3"> um mínimo de fundamento. <17"> A↑ Nos encontramos em um país [binário] dividido em 3, [coxinhas] sejam coxinhas ou mortadelas, ou até mesmo aquela parcela esquecida, os [isenções <7">] isentões, qualquer tentativa de aprovar algo de maior complexidade falha.

**Texto final:**

Sem sombra de dúvida estamos passando por um momento sombrio em nosso país. Cada dia mais incertezas pairam sobre as cabeças dos brasileiros, desemprego, aumento dos impostos, desvalorização da moeda. Em tempos de crise, qualquer mudança por mais singela que seja causa um enorme desconforto pois acabamos sempre analisando pelos contras da situação. Dificilmente buscamos enxergar a luz no fim do túnel e sim pensamos só em como tudo pode dar errado.

Mudanças fazem bem ao ser humano, só é possível evoluir mudando, mesmo que a mudança seja ruim é possível se aprender com esse erro e tirar algo positivo dele. A reforma do ensino médio segue a mesma lógica, busca por um lado beneficiar os alunos, dar autonomia a eles para decidir dar ênfase ao que gosta ou se identifica mais, buscando assim evitar a grande evasão de alunos que temos no ensino médio.

Em contra partida gera um aumento na oferta de empregos a profissionais da educação, uma vez que o aumento de quase 100% na carga horária do aluno.

Embora eu acredite que esse projeto de mudança poderia ter sido muito melhor discutido e elaborado, principalmente ouvindo alunos, dando autonomia a eles para que contribuíssem com tal mudança uma vez que isso afetaria a sua classe estudantil, muitas coisas poderiam ser alteradas no projeto, tudo em busca de uma melhor formação e interesse do jovem nos estudos acredito que a “imposição” de tal mudança através de uma Medida Provisória tem um mínimo de fundamento.

Nos encontramos em um país dividido em 3, sejam coxinhas ou mortadelas, ou até mesmo aquela parcela esquecida, os isentões, qualquer tentativa de aprovar algo de maior complexidade falha.

Participante 8 (P8) | T= 21'5" | pT = 8' | p% = 37

### Transcrição:

§4'50 →A1 Ctrl C {<1'>\* Apesar de [necessaria] necessária\*\* a reforma do ensino [medio] médio no brasil foi feita [de modo] sem planejamento [e com] <34">\*.} A2↓ Tratar alunos de forma infantilizada e sem autonomia vem de fato <5"> dificultando <5"> o ensino A↑ médio no Brasil <10">. →A2 Ctrl V {+Apesar de necessária a reforma no ensino médio no brasil →B [foi feita sem planejamento]} A↑ {+deve ser <5"> planejada antes de realizada} B↓. <50">\*

§5'5" [Se |algo| a educação é tão importante quanto a <5">] A educação é parte fundamental para a formação do [cidadao] cidadão\*\* <4"> [é] [.] <12"> [e com todo] [e pa] e [nao] não\*\* deve ser tratad[o]a como [algo] uma medida [provisoria] provisória\*\* →C {+, que [não] não permite [munça] [muna] mudança e novamente paralisa a educação} C↓ <11"> e sim como um <18"> algo que possa ser [flexivel] flexível\*\*, [sendo] podendo ser modificado [de] para melhorias, e [adaptação] definitivo, <6"> [resolvendo |os| <6">] [de] <14"> consolidando como [metodo unico] método único\*\* para o pais.

§7'50" <18">\* Aumentar a carga horária de 800 <7"> para 1400 <4"> é [alta] falta de [ensino] responsabilidade[. <13">], <10"> o brasil passa por uma crise financeira [e politica] causando <5"> a falta de rentabilidade <6"> de muit[as]os estados <21">, aumentas toda [essa carga ho] essas horas e por [consequencia] consequência\*\* mais gastos com [salario] salário\*\*, <10"> de professores alugueis de escolas e [ate] até\*\* mesmo manutenção das escolas sem nenhum planejamento <4"> [previo] prévio\*\* <4"> [apontando os] <30"> é praticamente um assalto legalizado a [maquina publica] máquina pública\*\* e pode danificar a economia nacional.

§4' <46"> B↑ <7"> [A educ <7">] Mudar o sistema de ensino é de [fundamental] extrema [inportancia] importância\*\*, [porem] porém\*\* [se não for] sem planejamento [e <7">] [definição <4">] <15">] pode acarretar problemas financeiros [alem] além\*\* de <7"> estagnar a educação em outro sistema falho e sem poder haver mudança <8"> C↑.

\* Retorno ao texto de apoio e ao enunciado.

\*\* Apoio do corretor automático.

**Texto final:**

Tratar alunos de forma infantilizada e sem autonomia vem de fato dificultando o ensino no Brasil. Apesar de necessária a reforma do ensino médio no Brasil deve ser planejada antes de realizada.

A educação é parte fundamental para a formação do cidadão e não deve ser tratada como uma medida provisória, que não permite mudança e novamente paralisa a educação, e sim como um algo que possa ser flexível, podendo ser modificado para melhorias, e definitivo, consolidando como método único para o país.

Aumentar a carga horária de 800 para 1400 é falta de responsabilidade financeira, o Brasil passa por uma crise financeira causando a falta de rentabilidade de muitos estados, aumentas toda essas horas e por consequência mais gastos com salário de professores alugueis de escolas e até mesmo manutenção das escolas sem nenhum planejamento prévio é praticamente um assalto legalizado a máquina pública e pode danificar a economia nacional.

Mudar o sistema de ensino é de extrema importância, porém sem planejamento pode acarretar problemas financeiros além de estagnar a educação em outro sistema falho e sem poder haver mudança.

**Participante 9 (P9) | T= 16'20" | pT = 6' | p% = 37**

### **Transcrição:**

§2'2" <3"> É cada vez mais evidente a necessidade de uma mudança, ou reforma, no ensino como um todo no Brasil. Prova disso são as péssimas colocações nos rankings e [índices] índices\* de <3"> educação <4"> em geral, [onde |aspec| amargamos |as últimas posições| posições preocupantes <5">] <4"> principalmente na educação de base. <4"> Estes problemas se tornam mais evidentes quando →A [-compara-se\* |comparados <3">| ] A↓ compara-se os alunos da rede pública de ensino [<3"> e alunos] e alunos da rede privada. <3"> A↑

§6 <17"> No que tange a reforma proposta pelo governo de Michel [teme] Temer, [discordo] faz-se necessário observar sua aplicabilidade, ou seja, <4"> trata-se de uma medida que deveria ser provisória, pois não <5"> fora elaborada [com <5">] sob a orientação <3"> da grande massa [e es] de professores e alunos, muito menos baseada em alguma experiência <4"> de outro país [com s] em situação [socio-econômica] socioeconômica <4"> próxima [-a] à\* brasileira. <21"> [Seu] Parte de sua proposta, como a flexibilização da [-obrigastóriedade] obrigatoriedade\* de algumas disciplinas <4"> (as quais o aluno <3"> não possui afinidade →B {+e podem vir a ser pouco relevantes na graduação} B↓) B↑ <9">, aumento de carga horária <5">, que [na minha opinião] deveria ser questionada quanto a obrigatoriedade, →C {+porém} C↓ estabelecendo [<3"> no mínimo] uma carga horária semanal mínima e flexibilizando os horários para evitar a evasão escolar, →F1 {+assim como as disciplinas de base, principalmente o Português e a Matemática, que são fundamentais para as outras matérias <27">} F2↓ entre outros pontos, <9"> parecem extremamente favoráveis e necessários. <8"> C↑

§8' <14"> O →E [-contra <3"> ponto]\* {+|contraponto <3">| calcanhar de Aquiles} E↓ desta medida [da] em [sua] seu aspecto imediatista e, aparentemente, [desesperado] <6"> precipitado por parte do governo federal, que deveria trabalhar mais o tema →F2 {+, realizar <9"> consultas públicas via internet, <6"> assembleias com professores e pedagogos, <7"> realizar pesquisas e estudos do impacto de tais medidas <4">, erro esse gravíssimo, pois, aparentemente o governo não tem conhecimento nenhum dos impactos [feit] gerados a curto e longo prazo, <3"> enfim, [e torna-lo| tornar |o| a proposta <3"> em um projeto de lei de bases sólidas} F↓ <12">, que surta [impa] <3"> [em sua pop] mais impactos positivos e duradouros em detrimento desta medida →D {+de

caráter} [-paleativa] <sup>D↓ D↑</sup> [paleativo] paliativo\* [.] <sup>E↑</sup> <6"> [que aparenta |ser| <11"> se trat] <28"> , apresentada [-as] às\* pressas à população. <31"> <24"> <sup>F↑</sup>

---

\* Apoio do corretor automático.

### **Texto final:**

É cada vez mais evidente a necessidade de uma mudança, ou reforma, no ensino como um todo no Brasil. Prova disso são as péssimas colocações nos rankings e índices de educação em geral, principalmente na educação de base. Estes problemas se tornam mais evidentes quando compara-se os alunos da rede pública de ensino e alunos da rede privada.

No que tange a reforma proposta pelo governo de Michel Temer, faz-se necessário observar sua aplicabilidade, ou seja, trata-se de uma medida que deveria ser provisória, pois não fora elaborada sob a orientação da grande massa de professores e alunos, muito menos baseada em alguma experiência de outro país em situação socioeconômica próxima à brasileira. Parte de sua proposta, como a flexibilização da obrigatoriedade de algumas disciplinas (as quais o aluno não possui afinidade e podem vir a ser pouco relevantes na graduação), aumento da carga horária, que deveria ser questionada quanto a obrigatoriedade, porém estabelecendo uma carga horária semanal mínima e flexibilizando os horários para evitar a evasão escolar, assim como as disciplinas base, principalmente o Português e a Matemática, que são fundamentais para as outras matérias, entre outros pontos, parecem extremamente favoráveis e necessários.

O calcanhar de Aquiles desta medida está em seu aspecto imediatista e, aparentemente, precipitado por parte do governo federal, que deveria trabalhar mais o tema, realizar consultas públicas via internet, assembleias com professores e pedagogos, realizar pesquisas e estudos do impacto de tais medidas, erro esse gravíssimo, pois aparentemente o governo não tem conhecimento nenhum dos impactos gerados a curto e longo prazo, enfim, tornar a proposta em um projeto de lei de bases sólidas, que surta mais impactos positivos e duradouros em detrimento desta medida de caráter paliativo, apresentada às pressas à população.

**Participante 10 (P10) | T= 22'20" | pT = 11'10" | p% = 55**

### **Transcrição:**

§6' <55"> [A] <1'56"> A reforma na [-educação] educação\* de ensino [-medio] médio\* A↓ proposta [por |M| T] pelo governo Temer <22"> [pode nao ser a melhor] <4"> mostra que <3"> finalmente um governo olhou para <3"> a precariedade e a necessidade de mudança em algo <12"> no [sistema de ensino tao precario <3">] nosso sistema de ensino <10">. <3"> [A proposta com certeza deveria] <36"> A proposta em si é boa, depende [-so] só\* da forma como vai ser aplicada.

§5 <7"> [A] Tornar [facultativa a <3">] facultativa [as materias que devem] para o aluno as [-materias] matérias\* que ele <3"> vai cursar juntamente com o aumento da carga horaria é uma grande jogada para <3"> a maior [-apendizagem] aprendizagem\* do aluno. [-Ja] Já\* que <4"> [a] [como o aluno que |escolher| escolhe, <3">] o aluno tendera a [querer] escolher as [-materias] matérias\* que tem mais interesse e que provavelmente [-estão] estão\* relacionadas com sua escolha profissional <24">. Dessa forma, aumentando a efetividade [da aula] das aulas e dando maior tempo de ensino para alunos que realmente [-estao] estão\* interessados a aprender a [-materia] matéria\* ensinada [,].

§11'20" <3'13"> [-Ja] Já a parte da proposta que [-não] não torna [necessaria a] [necessario] necessário\* ser professor[a] para lecionar é algo que deve ser repensado. <3"> Pelo fato de que <19"> quem teve seu ensino superior voltado <8"> para a [area] área\* de licenciatura [tem] [,] teve em sua grade horaria matérias [voltadas |a| para |o <3">| a |melhor forma| melhor forma de ensinar alunos|, coisa| |.| <55">] como metodologia de ensino, que [sao] são\* [materias] <4"> [materias] matérias\* que instruem o [profissional] futuro profissional [a] sobre a melhor forma de <3"> transmitir [informações] informações\* para quem [esta] está\* aprendendo. <23"> [Ja forma] <7"> Assim, <3"> [este <4">] com a <6"> [não] não\* obrigatoriedade [de profissionais que não <3">] dessas [materias] matérias\* para profissionais que [-vao] vão\* [ensinar os] lecionar no ensino [medio] médio\* pode tornar [esse] essas aulas <8"> improdutivas e <6"> desinteressante para os alunos. <5">

---

\* Apoio do corretor automático.

**Texto final:**

A reforma na educação de ensino médio proposta pelo governo Temer mostra que finalmente um governo olhou para a precariedade e a necessidade de mudança em algo no nosso sistema de ensino. A proposta em si é boa, depende só da forma como vai ser aplicada.

Tornar facultativa para o aluno as matérias que ele vai cursar juntamente com o aumento da carga horaria é uma grande jogada para a maior aprendizagem do aluno. Já que o aluno tendera a escolher as matérias que tem mais interesse e que provavelmente estão relacionadas com sua escolha profissional. Dessa forma, aumentando a efetividade das aulas e dando maior tempo de ensino para alunos que realmente estão interessados a aprender a matéria ensinada.

Já a parte da proposta que não torna necessário ser professor para lecionar é algo que deve ser repensado. Pelo fato de que quem teve seu ensino superior voltado para a área de licenciatura, teve em sua grade horaria matérias como metodologia de ensino, que são matérias que instruem o futuro profissional sobre a melhor forma de transmitir informações para quem está aprendendo. Assim, com a não obrigatoriedade dessas matérias para profissionais que vão lecionar no ensino médio pode tornar essas aulas improdutivas e desinteressante para os alunos.

Participante 11 (P11) | T= 22'50" | pT = 8'13" | p% = 36

### Transcrição:

§8'5" <1'>\* [Qua] [Em ques] [Para] A reforma do ensino médio <20">\*[, além de <5"> ser algo que] <4"> não condiz com <4"> a realidade brasileira. [Tratar] Resolver assuntos como a evasão de alunos nesse período <11"> [de |formação de estudos| estudos <4">] do ensino médio <5"> dando a opção [d] a eles sobre quais matérias seriam cursadas, talvez não seja algo muito viável para o país. Esse método de ensino →<sup>A</sup> {+, e alguns similares, [é utilizado] são utilizados} <sup>A</sup>↓ em alguns países [e <4"> <sup>A</sup>↑] →<sup>B</sup> {+,} <sup>B</sup>↓ porém na realidade deles funciona. <8"> Em questão de [org] mudar a grade horária do aluno de acordo com o que ele gostaria de trabalhar no futuro é algo interessante, mas →<sup>C</sup> {+retirar alguma matéria para ele se aprofundar em outra poderia fazer com que |ele faltasse| algum conhecimento que lhe era importante seja <6"> perdido. [-t]T)[-alvez [ele] poderiam] {+Poderiam} <sup>C</sup>↓ ser ofertados mais cursos como os de ensino [fundam] médio integrado <7"> [em um] com um técnico, como existem em Institutos Federais ou algumas universidades, como a UTFPR. <13"> <sup>B</sup>↑ <15"> <sup>C</sup>↑ <13">

§14'45 [Essa reforma |, além de <20"> |traz| dar mais horas de estudo para o aluno| <45"> também <18"> |traba| faz com que o aluno perca <26">] [É complicado |o| quando o Estado |e| toma conta |de algo social, como a educação <13">, e |forma como| <26">| da educação ao mesmo tempo que quer implantar a Escola sem Partido, |de| que] Assim como a [reforma] implantação da Escola sem partido, na qual os professores apenas podem [dar] relatar os fatos sem comentar ou expor a opinião política [e <6">], essa reforma do ensino médio faz com que o aluno, que é o <8"> futuro trabalhador, <19"> pensador e eleitor <7">, não tenha o senso crítico necessário, porque querendo ou não, a exposição das opiniões de professores também →<sup>D</sup> [-modelam] {+modela} <sup>D</sup>↓ o senso crítico do aluno, concordando ele ou não com [o] a opinião dele. <10"> Essa reforma [do ensino] nada mais é que uma tática para criar <6"> [vários traba] trabalho braçal <4"> sem senso crítico no país. <4"> [Pensar que <12">] <33"> <sup>D</sup>↑ <17"> Além da maior oferta de cursos integrados com o ensino médio, poderiam ser ofertados [mas] mais atividades [currícu] curriculares, →<sup>E</sup> [-mini cursos] {+minicursos}\*\* <sup>E</sup>↓ [d] ofertados por empresas para <5"> que os alunos participem [de <4">]. O [estado] Estado poderia muito bem melhorar o desempenho dos alunos <24"> incentivando mais [im] o conhecimento deles, valorizando alunos com notas boas, entre outros. Sem contar que [o <4"> estudo] não é só o desinteresse do aluno pelas matérias que faz com que ele <5"> saia [do ens] das

escolas, existem [todos] vários outros fatores sociais como a área no qual eles vivem, se é de risco ou não, a sua situação [de] econômica, familiar. O problema é muito maior do que só umas horas de aula e, enquanto não se for resolvido o <6"> problema da situação de risco em que eles estão, [não vai] pouco vai adiantar [o <24"> E↑ <14">] deixar o aluno decidir quais matérias ele vai estudar <16"> ou não.

---

\* Retorno ao texto de apoio e ao enunciado.

\*\* Apoio do corretor automático.

### **Texto final:**

A reforma do ensino médio não condiz com a realidade brasileira. Resolver assuntos como a evasão de alunos nesse período do ensino médio dando a opção a eles sobre quais matérias seriam cursadas, talvez não seja algo muito viável para o país. Esse método de ensino, e alguns similares, são utilizados em alguns países, porém na realidade deles funciona. Em questão de mudar a grade horária do aluno de acordo com o que ele gostaria de trabalhar no futuro é algo interessante, mas retirar alguma matéria para ele se aprofundar em outra poderia fazer com que algum conhecimento que lhe era importante seja perdido. Poderiam ser ofertados mais cursos como os de ensino médio integrado com um técnico, como existem em Institutos Federais ou algumas universidades, como a UTFPR.

Assim como a implantação da Escola sem partido, na qual os professores apenas podem relatar os fatos sem comentar ou expor a opinião política, essa reforma do ensino médio faz com que o aluno, que é o futuro trabalhador, pensador e eleitor, não tenha o senso crítico necessário, porque querendo ou não, a exposição das opiniões de professores também modela o senso crítico do aluno, concordando ele ou não com a opinião dele. Essa reforma nada mais é que uma tática para criar trabalho braçal sem senso crítico no país. Além da maior oferta de cursos integrados com o ensino médio, poderiam ser ofertados mais atividades curriculares, minicursos ofertados por empresas para que os alunos participem. O Estado poderia muito bem melhorar o desempenho dos alunos incentivando mais o conhecimento deles, valorizando alunos com notas boas, entre outros. Sem contar que não é só o desinteresse do aluno pelas matérias que faz com que ele saia das escolas, existem

vários outros fatores sociais como a área no qual eles vivem, se é de risco ou não, a sua situação econômica, familiar. O problema é muito maior do que só umas horas de aula e, enquanto não se for resolvido o problema da situação de risco em que eles estão, pouco vai adiantar deixar o aluno decidir quais matérias ele vai estudar ou não.

## Participante 12 (P12) | T= 20'50" | pT = 10' | p% = 49

### Transcrição:

§4'7" <7"> A internet modificou <4"> a forma como as crianças iniciam [seu] [um] →A1 {+o} A2↓ contato com a língua escrita <4"> [o fato] A2→ {+, <54">} A↓ e o fato desse aspecto <6"> influenciar <3"> uma mudança no processo de alfabetização é significativo. <9"> →B1 [-O fato de] [Como de <12">] {+Com} B2↓ uma grande parcela da população <5"> →B2 [-ter] {+tendo} B3↓ acesso à internet <5"> [-] <15"> (e [o fato <7">] isto está aumentando a cada dia) <6"> [indica <4">] →B3 {+esse é um dado} [-é] [indicativo <3">] [-um] B↓ indicativo de que essa <3"> mudança [vai al] pode alcançar [todas as] [escol] <5"> →E [-todas] [-quase todas] <9"> {+crianças de todas} E↓ as camadas sociais <5"> →I1 [-.] {+e se solidificar dentro do meio educacional.} I2↓

§15'8" [É m] A↑ <30"> B↑ <17"> →I2 <20"> [-É uma] {+Essa} mudança {+ |é <5">|} I3↓ pertinente [e] aos dias atuais e facilitadora →D [-para o] {+do} D↓ →C1 {+acesso} [-consumo] C2↓ [[de <9"> obras <6">] |cultural]] →C2 [-de] C↓ a produtos culturais [, de leitura, cinema <3">] |e de acesso <14"> C↑] [e inserção em] <4">, livros, revistas <5"> D↑ <4"> etc. <3"> [Quanto] [As crianças |de] tem desde cedo |acesso| contato |com livros mas <3">| <26">] E↑ <5"> A internet em si →F2 [-influência] {+influencia} F↓ →F1 {+a criança em uma} [-essa <12">] F2↑ busca pelo entretenimento <7"> [pela criança |e| <34"> mas é <20"> F↑ <14">] e o aprendizado é muito rápido →G {+neste tipo de mídia <4">} G↓, logo <16"> G↑ [pode ser considerado] <11"> [va] →H1 [-a influência] H2↓ [<6"> de] [<3"> ser usada] →H2 [-e] H↓ a experiência <3"> que a criança adquire <4"> H↑ [pode ser um <22">] durante essa fase pode ser um <6"> a boa adição <3"> nessa etapa →I3 {+da vida} I↓ escolar [, é um]. <25"> I↑ <50"> \*

§3'35" Não podemos ignorar também <18">\* o costume dos pais em casa é fato que incentiva vários comportamentos <10"> da criança, e se os pais não tem mais o <4"> hábito de escrever à mão \*\* fator significativo no comportamento dos filhos, então não somente o consumo excessivo de internet mas o falta do hábito de escrever à mão, faz com que as crianças se identifiquem mais com a letra bastão e dessa maneira faz sentido que se aproveite essa afinidade em prol do próprio aprendizado infantil, porém sem eliminar as possibilidades da língua cursiva.

\* Retorno ao texto de apoio.

\*\* O vídeo acabou aqui, por um fator limitador do *software*. O texto ficou incompleto, mas a participante quis continuar e finalizar mesmo sem a gravação (trecho que se segue). Os dados são, portanto, uma média do que foi registrado.

### **Texto final:**

A internet modificou a forma como as crianças iniciam o contato com a língua escrita, e o fato desse aspecto influenciar uma mudança no processo de alfabetização é significativo. Com uma grande parcela da população tendo acesso à internet (e isto está aumentando a cada dia) esse é um dado indicativo de que essa mudança pode alcançar crianças de todas as camadas sociais e se solidificar dentro do meio educacional.

Essa mudança é pertinente aos dias atuais e facilitadora do acesso a produtos culturais, livros, revistas, etc. A internet em si influencia a criança em uma busca pelo entretenimento e o aprendizado é muito rápido neste tipo de mídia, logo a experiência que a criança adquire durante essa fase pode ser uma boa adição nessa etapa da vida escolar.

Não podemos ignorar que o costume dos pais é fator significativo no comportamento dos filhos, então não somente o consumo excessivo de internet mas o falta do hábito de escrever à mão, faz com que as crianças se identifiquem mais com a letra bastão e dessa maneira faz sentido que se aproveite essa afinidade em prol do próprio aprendizado infantil, porém sem eliminar as possibilidades da língua cursiva.

Participante 13 (P13) | T= 28'51" | pT = 19'6" | p% = 69

### Transcrição:

§3'11" [A tecnologia é <4">] Os avanços tecnológicos são, de modo geral, <6"> bem vistos e aceitos pela<3">s pessoas. <18"> Porém, sempre que eles afetam <11"> de alguma maneira os métodos tradicionais <3"> de ensino <8"> nas escolas <9">, →A [-gera] {+nasce um} A↓ tabu. Por isso, o fato de algumas escolas optarem por alfabetizar as crianças primeiro em letras de imprensa (hoje chamadas "letras de internet") <10">, por ser o tipo de grafia que elas têm contato desde cedo – gera polêmica. <25"> A↑

§3' <7"> Não há, [p] contudo, motivo para alarde. <4"> Na sociedade da informação <8"> em que vivemos, a escola ganha o papel fundamental de guiar o <3"> letramento digital das crianças <14">. <11"> E<3">las, desde que nascem, possuem acesso a dispositivos eletrônicos como computadores, tablets e smartphones <7">. Por mais que [a] grande parte dos pais tente adiar o contato dos pequenos com as telas, é mais comum encontrar bebês <13"> se distraindo com vídeos no Youtube ou <6"> joguinhos interativos [ <22">:]. Talvez por isso é que haja certa resistência na utilização da tecnologia desde cedo na escola: ela é vista, em essência, como uma ferramenta de distração <12">.

§2'50" <8"> O que os mais críticos <4"> do uso da tecnologia na fase de alfabetização não percebem é que →B2 [-é] B↓ justamente por isso <14"> →B1 [-é que] B2↑ é importante que a escola <3"> mostre um outro aspecto <8"> da <4"> utilização <12"> de dispositivos como os tablets nas atividades realizadas <18">, <3"> usando todo o seu potencial para [a] o desenvolvimento de habilidades cognitivas <9">. <27"> B↑

§9' <1'10"> Os mais recentes estudos realizados sobre <6"> os suportes de leitura e escrita <11"> [(envolvendo, [q<5">]] por exemplo, têm demonstrado que <13">, mais importante que o meio utilizado para ler →C {+(livros tradicionais, textos impressos ou e-books, textos digitais)} C↓ ou escrever <5"> ([-livro em papel, e-books <9">] C↑ (papel <6"> ou notebook) <6">, é a forma com que os meios são utilizados <24">. D→ [-Assim, <10"> a escola <4"> tem o dever de apresentar aos [c] <7"> alunos, cidadãos em formação <15"> todas as possibilidades] D↓ <33"> D↑ <15"> Nesse sentido, <17"> objetivando preparar o aluno <19"> para que, mais tarde, adote <6"> nas situações de <6"> estudo <12"> ou de lazer <16"> os dispositivos que lhe forem mais eficientes <10">, a escola deve <6"> [explorar] <13"> estar aberta a <3"> explorar as novidades trazidas pela tecnologia <27">.

§4'40" <6"> As <3"> letras “de imprensa” são, desde <5"> muito tempo atrás, as primeiras [f<12">] letras apresentadas e ensinadas às crianças, que ainda estão desenvolvendo sua habilidade motora fina <14">. <48"> O fato de que <4">, agora, seu primeiro contato com essa forma de escrita se →E [-de] E↓ dá por meio de telas, e não exclusivamente de papel <1'15">, não interfere negativamente no processo educacional da criança, apenas o modifica <9">. <20"> E↑

§6'50" <53"> O esforço da escola em orientar e supervisionar <9"> o letramento digital dos alunos <5"> condiz com a <5"> tecnocracia hoje <12"> instalada no mundo <6"> [, e equivale a <3"> alfabetizar funcionalmente <8">]: o F→ {+“}F↓analfabetismo <13"> digital” F↑ é uma causa de exclusão tão importante quando o analfabetismo tradicional <7">. <3"> Atos básicos →G [-de cidadania] G↓ como <7"> a inscrição em um vestibular [ou a <3">] [,] e até registros de boletim de ocorrência são atualmente feitos em meio eletrônico <29">, e, para <10"> efet<18">G↑<3">ivo e pleno exercício <12"> da cidadania não basta ter acesso a <8"> equipamentos <6"> eletrônicos e internet, é preciso saber usá-los <11">. <42"> [Por] [Assim, <17">]

### Texto final:

Os avanços tecnológicos são, de modo geral, bem vistos e aceitos pelas pessoas. Porém, sempre que eles afetam de alguma maneira os métodos tradicionais de ensino nas escolas, nasce um tabu. Por isso, o fato de algumas escolas optarem por alfabetizar as crianças primeiro em letras de imprensa (hoje chamadas “letras de internet”), por ser o tipo de grafia que elas têm contato desde cedo – gera polêmica.

Não há, contudo, motivo para alarde. Na sociedade da informação em que vivemos, a escola ganha o papel fundamental de guiar o letramento digital das crianças. Elas, desde que nascem, possuem acesso a dispositivos eletrônicos como computadores, tablets e smartphones. Por mais que grande parte dos pais tente adiar o contato dos pequenos com as telas, é mais comum encontrar bebês se distraindo com vídeos no Youtube ou joguinhos interativos. Talvez por isso é que haja certa resistência na utilização da tecnologia desde cedo na escola: ela é vista, em essência, como uma ferramenta de distração.

O que os mais críticos do uso da tecnologia na fase de alfabetização não percebem é que justamente por isso é importante que a escola mostre um outro

aspecto da utilização de dispositivos como os tablets nas atividades realizadas, usando todo o seu potencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Os mais recentes estudos realizados sobre os suportes de leitura e escrita têm demonstrado que, mais importante que o meio utilizado para ler (livros tradicionais, textos impressos ou e-books, textos digitais) ou escrever (papel ou notebook), é a forma com que os meios são utilizados. Nesse sentido, objetivando preparar o aluno para que, mais tarde, adote nas situações de estudo ou de lazer os dispositivos que lhe forem mais eficientes, a escola deve estar aberta a explorar as novidades trazidas pela tecnologia.

As letras “de imprensa” são, desde muito tempo atrás, as primeiras letras apresentadas e ensinadas às crianças, que ainda estão desenvolvendo sua habilidade motora fina. O fato de que, agora, seu primeiro contato com essa forma de escrita se dá por meio de telas, e não exclusivamente de papel, não interfere negativamente no processo educacional da criança, apenas o modifica.

O esforço da escola em orientar e supervisionar o letramento digital dos alunos condiz com a tecnocracia hoje instalada no mundo: o “analfabetismo digital” é uma causa de exclusão tão importante quando o analfabetismo tradicional. Atos básicos como a inscrição em um vestibular e até registros de boletim de ocorrência são atualmente feitos em meio eletrônico, e, para efetivo e pleno exercício da cidadania não basta ter acesso a equipamentos eletrônicos e internet, é preciso saber usá-los.

Participante 14 (P14) | T= 17'45" | pT = 6'30" | p% = 36

### Transcrição:

<16"> [A] “Internetização” [.]

§1'50" <12"> Qualquer tecnologia que surge é alvo de discussão [.,] . Sempre [há os que <4">] terá alguém →A [-pra] A↓ para criticar, o que faz sentido, afinal, nenhuma tecnologia possui →E {+um} E↓ valor somente positivo ou neutro, sempre existe um lado negativo. <6"> A↑ <27">

§5'47" [Estamos num] Vivemos [num período de forte <5"> crescimento de um <3"> [fato] fenômeno <17">] na era da tecnocracia, ou seja, [ou você] se você não se [a] “atualiza” está fora do sistema, é basicamente excluído [.<13">], mal consegue receber um seguro desemprego sem a utilização da internet. <6"> [Seguindo essa lógica, a] Considerando esse fato, [o] a inserção de [tablets e aparelh] aparelhos eletrônicos similares ao tablet [no período] durante a alfabetização é de extrema importância, <3"> precisamos [de <3">] que a próxima geração saiba se →B [-enquadras] {+enquadrar} B↓ nas exigências <6"> [do mercado, do mundo <6">] [da] dessa sociedade tecnocrata. <37"> B↑

§5'43" <7"> [Porém] No entanto, não podemos [esquecer alguns fatos] deixar de lado algumas questões. <4"> A escrita, [seja cursiva ou de |"] [forma] fôrma] principalmente a cursiva →C {+,} C↓ é muito importante para o desenvolvimento de habilidades motoras finas [nos primeiros] [das crianças <6"> C↑ <33">]. <7"> [Portanto,] Por isso é necessário que haja um balanço entre a utilização [de] dos eletrônicos e a [escrita padrão. <5"> Como] alfabetização padrão. [É importante |que| como afirmei acima, mas não mais importan <27">] Colocar a letra de “fôrma” em [primeiro] [destaque] total destaque não significa imitar as letras da internet, afinal, a internet →D1 {+é <7">} D2↓ que copia a nossa escrita que →D2 {+já foi} D↓ criada há milhares de anos. <14"> D↑ <34"> E↑

§5'5" <25"> [Essa] Portanto, deve haver um equilíbrio entre as formas de alfabetização, <6"> com maior foco na escrita cursiva e de →F [-forma] {+fôrma} F↓, como já →J [-era antes] {+é há algum tempo} J↓, mas não com objetivo de “internetizar” os alunos, apenas [al] [pre] alfabetizá-los da <6"> melhor forma possível F↑. <4"> Em segundo plano [devem] →H1 [-deve] {+devem} H2↓ ficar as questões associadas →H2 [-a] {+à} H↓ tecnologia, ou seja, a escrita [diretamente] →G {+e leitura} G↓ focada →I [-para os] I↓ nos eletrônicos G↑ <6"> H↑ <7"> I↑ <10"> J↑. <8"> Dessa forma manteremos a

alfabetização <3> padrão [que tem funcionado bem (quando) e mesmo assim formaremos pessoas preparadas para o mundo tecnocrata.

### **Texto final:**

#### ***“Internetização”***

Qualquer tecnologia que surge é alvo de discussão. Sempre terá alguém para criticar, o que faz sentido, afinal, nenhuma tecnologia possui um valor somente positivo ou neutro, sempre existe um lado negativo.

Vivemos na era da tecnocracia, ou seja, se você não se “atualiza” está fora do sistema, é basicamente excluído, mal consegue receber um seguro desemprego sem a utilização da internet. Considerando esse fato, a inserção de aparelhos eletrônicos similares ao tablet durante a alfabetização é de extrema importância, precisamos que a próxima geração saiba se enquadrar nas exigências dessa sociedade tecnocrata.

No entanto, não podemos deixar de lado algumas questões. A escrita, principalmente a cursiva, é muito importante para o desenvolvimento de habilidades motoras finas. Por isso é necessário que haja um balanço entre a utilização dos eletrônicos e a alfabetização padrão. Colocar a letra de “fôrma” em total destaque não significa imitar as letras da internet, afinal, a internet é que copia a nossa escrita que já foi criada há milhares de anos.

Portanto, deve haver um equilíbrio entre as formas de alfabetização, com maior foco na escrita cursiva e de fôrma, como já é há algum tempo, mas não com objetivo de “internetizar” os alunos, apenas alfabetizá-los da melhor forma possível. Em segundo plano devem ficar as questões associadas à tecnologia, ou seja, a escrita e leitura focada nos eletrônicos. Dessa forma manteremos a alfabetização padrão e mesmo assim formaremos pessoas preparadas para o mundo tecnocrata.

Participante 15 (P15) | T= 23'8" | pT = 12'3" | p% = 53

### Transcrição:

\* §5'26" <1'24"> A→ {+"}Tempos Modernos{"} A↓ é o nome que leva o filme de Charles Chaplin, que teve sua estreia no século passado, quando as telas ainda não exibiam cores e o <6"> cinema ainda era mudo. <9"> A↑ <4"> Atualmente, tantos anos depois, <8"> j<3">á avançamos muito com a nossa tecnologia →J [-que] <22"> e a modernidade atual é <3"> muito diferente da que o filme nos mostra[. <8"> O mundo nem], isso nos prova que o mundo, nossas tecnologias e técnicas →E1 {+, <43">} E2↓ estão em constante mudança e também precisam estar, para acompanhar os novos tempos. Mas a questão é, o homem sabe lidar com essas mudanças? Ele se adapta bem a elas? →C2 ↯ C↓ <8"> →C1 [-Na minha opinião, a] {+A} C2↑ resposta [é <3">] <3"> é relativa. <6">

§2'50" Gostamos de experimentar novos celulares [e <4">] →B {+ou maquinas} B↓, mas nas nossas <4"> B↑ técnicas mais cotidianas, como a educação, continuamos estagnados. <7"> C↑ <12"> Muito [de] se debate sobre a implantação de nov[os]as tecnologias nas salas de aula, mas nunca há um [concenso] consenso\*\*, <18"> pois o apeg→E2 [-a]{+o <18">} E3↓ ás antigas técnicas persiste, mesmo <4"> quando se trata de crianças da mais nova geração →E3 {+,} E↓ que já nascem tirando selfie e <3"> ensinando seus avós a usar o teclado[.]. <5"> A questão é[:] que a modernidade continua "a se modernizar" e <4"> instituições como a escola ficam cada vez mais [dene] arcaicas.

§7' <10"> O futuro é tecnológico [pq] pois o nosso presente <3"> já o é. <10"> A implantação de tecnologias como tablets →D {+e telas interativas} D↓, <4"> o ensino de <5"> D↑ letras "de internet" como cita o artigo e <16"> o uso de softwares <5"> que facilitem a educação [da <5"> geração au] das gerações mais novas <7"> deve ser um investimento, pois além de dinamizar o estudo, deixando elas mais interessadas [e <5">], <3"> facilita o estudo de crianças deficientes, por exemplo e <22"> pode aproximar o professor do seu aluno através de programas que <3"> [estudem] analisem o perfil do aluno de uma maneira que o professor talvez não consiga. <26"> E↑ <47">

§8'32" →F ↯ F↓ Devemos considerar que deixamos as nossas crianças F↑ <4"> anos e anos seguidos, repetindo os mesmos processos que já repetimos[,] e que nossos pais e as suas gerações anteriores provavelmente repetiram também[,], <10"> →G [-,] G↓ [mas |cada| <7">] <3"> G↑. [Talvez o próprio método deva ser repensado, como um todo, mas esse é um debate mais longo |que|. Por hora devemos pensar <5"> que <10">] <15">

Quando elas deixam a escola, encontra[m<5">]rão uma sociedade muito diferente daquela que começaram a construir na sala de aula, pois há muito mais modernidade nesta nova[. Portanto, deve ser o papel da escola <3">] <19"> →l [-Portanto], {+por isso <4">},} l↓ [a |e|] a introdução dos jovens <4"> →H {+n}H↓ as tecnologias deveria [s] fazer parte [integra] da educação escolar[, <10"> H↑ <6"> a fim de <11"> dar uma finalidade mais “coerente” <9">]. <5"> l↑ <2'30"> J↑

---

\* Antes de, propriamente, iniciar o texto, faz uma busca no Google com as palavras “uso de tablets nas escolas”. Mas entra apenas em um site e não aparece nenhuma informação que cruze diretamente com o que ela escreve na sequência.

\*\* Apoio do corretor automático.

### Texto final:

“Tempos Modernos” é o nome que leva o filme de Charles Chaplin, que teve sua estreia no século passado, quando as telas ainda não exibiam cores e o cinema ainda era mudo. Atualmente, tantos anos depois, já avançamos muito com a nossa tecnologia e a modernidade atual é muito diferente da que o filme nos mostra, isso nos prova que o mundo, nossas tecnologias e técnicas, estão em constante mudança e também precisam estar, para acompanhar os novos tempos. Mas a questão é, o homem sabe lidar com essas mudanças? Ele se adapta bem a elas? A resposta é relativa.

Gostamos de experimentar novos celulares ou máquinas, mas nas nossas técnicas mais cotidianas, como a educação, continuamos estagnados. Muito se debate sobre a implantação de novas tecnologias nas salas de aula, mas nunca há um consenso, pois o apego às antigas técnicas persiste, mesmo quando se trata de crianças da mais nova geração, que já nascem tirando selfie e ensinando seus avós a usar o teclado. A questão é que a modernidade continua “a se modernizar” e instituições como a escola ficam cada vez mais arcaicas.

O futuro é tecnológico pois o nosso presente já o é. A implantação de tecnologias como tablets e telas interativas, o ensino de letras “de internet” como cita o artigo e o uso de softwares que facilitem a educação das gerações mais novas deve ser um investimento, pois além de dinamizar o estudo, deixando elas mais interessadas, facilita o estudo de crianças deficientes, por exemplo e pode aproximar

o professor do seu aluno através de programas que analisem o perfil do aluno de uma maneira que o professor talvez não consiga.

Devemos considerar que deixamos as nossas crianças anos e anos seguidos, repetindo os mesmos processos que já repetimos e que nossos pais e as suas gerações anteriores provavelmente repetiram também. Quando elas deixam a escola, encontrarão uma sociedade muito diferente daquela que começaram a construir na sala de aula, pois há muito mais modernidade nesta nova e, por isso, a introdução dos jovens nas tecnologias deveria fazer parte da educação escolar.

**Transcrição:**

§10'22 <1'5"> [A alfab <5">] Desde o <5"> [início] início\* <8"> da história humana, a evolução nos suportes de escrita vem acontecendo. <8"> Passando da pedra <8"> [e <6">] e, chegando [depois de muito] hoje ao papel <10">, <4"> observa-se claramente <5"> [o] como a tecnologia e a vida [mod] [contemporanea] contemporânea tem <8"> mudado a forma de produzir e <4"> gravar <4"> informações. <8"> Atualmente é [claro o uso <4">] evidente [como] a presença de um novo suporte, o [tecnológico] tecnológico\*. <18"> Computadores, tabletes, celulares e [a] outros tem ganhado <4"> força em todo [m] o mundo[. <46">] <6"> de forma que essa tecnologia [tem <26">] ganha destaque [em to] e [importancia] importância em todas as [areas] áreas. <10"> Mas em [áreas] meios [muito] tradicionais, [essa plat] esse[s]\* recurso teriam a mesma →A [aceitação] A↓ importância?

§8' →B {+Atualmente} <43"> [Existe uma grande <4">] [Existe] {+existe} B↓ um grande incentivo para que [esse recurso <4">] <24"> A↑ <8"> [outras] a tecnologia seja[m]\* inserida <6"> [pa] [na ed] no →C [ciclo |basico| básico\*] {processo de |alfabetização| alfabetização} <7"> [da educação] C↓ <10"> brasileira B↑. <14"> Mas [essa] [sera] será\* que a [utilização] utilização\* de tais recursos desde a alfabetização realmente é [necessario] necessária\* [em mei] <4"> ? [Nossa <8"> C↑ <8"> cultura <4">] |é totalmente baseada| é <4"> [muito] [ainda] A cultura do povo brasileiro é muito voltada para a escrita, a [relação] relação\* do autor com o papel e a caneta ainda é muito forte, pois <10"> todos <6"> os escritores se acostumaram com essa excelente [fer] tecnologia [que].

§5' <9"> Entretanto <4"> não se pode pensar em modernidade sem [a] o despreendimento <5"> do que [é] <6"> [a] [passado] se torna ultrapassado. <17"> O [contemporaneo] contemporâneo\* social exige a facilitação dos processos <5">, a [ef] agilidade e <4"> [os] o bons resultados. A tecnologia permite que todos esses objetivos sejam alcançados, mas [mês] <5"> para que isso de fato ocorra <6"> é [necessario] necessário\* ensinar [o mais] <4"> como trabalhar com ela. O processo de alfabetização com meios [digitais <20">] [tecnológicos] tecnológicos\* [seja] é, talvez, [tão] mais importante que [a] o ensino da escrita cursiva, levando em conta a crescente [evolução] evolução\* da sociedade.

§6' <8"> Sendo assim <4"> a modernização da [educação] educação\* é [necessaria] necessária\*. Com o intuito de melhorar os processos educacionais <4">,

<12"> tornando-os mais eficientes e eficazes para [vi] a nova era [tecnológica] tecnológica\* <5">, a educação [atraves] através\* desses →<sup>D</sup> [recursos] { |apa| meios} <sup>D</sup> não deve ser [ignorado] ignorada <20"> <sup>D</sup> <7">. É [real <13">] [necessario] necessário\* um planejamento para um trabalho pensado e com boa aceitação, por isso o tema deve ser abordado entre pais, professores, pedagogos e estudantes da [area] área\* [por] <5"> para que diversas ideias constituam [uma] um consolidado[,] e embasado <7"> [metodo] método\* <4"> de alfabetização <7"> moderna. <15">

---

\* Apoio do corretor automático.

### **Texto final:**

Desde o início da história humana, a evolução nos suportes de escrita vem acontecendo. Passando da pedra e, chegando hoje ao papel, observa-se claramente como a tecnologia e a vida contemporânea tem mudado a forma de produzir e gravar informações. Atualmente é evidente a presença de um novo suporte, o tecnológico. Computadores, tablets, celulares e outros tem ganhado força em todo o mundo de forma que essa tecnologia ganha destaque e importância em todas as áreas. Mas em meios tradicionais, esse recurso teriam a mesma importância?

Atualmente existe um grande incentivo para que a tecnologia seja inserida no processo de alfabetização brasileira. Mas será que a utilização de tais recursos desde a alfabetização realmente é necessária? A cultura do povo brasileiro é muito voltada para a escrita, a relação do autor com o papel e a caneta ainda é muito forte, pois todos os escritores se acostumaram com essa excelente tecnologia.

Entretanto não se pode pensar em modernidade sem o desprendimento do que se torna ultrapassado. O contemporâneo social exige a facilitação dos processos, a agilidade e o bons resultados. A tecnologia permite que todos esses objetivos sejam alcançados, mas para que isso de fato ocorra é necessário ensinar como trabalhar com ela. O processo de alfabetização com meios tecnológicos é, talvez, mais importante que o ensino da escrita cursiva, levando em conta a crescente evolução da sociedade.

Sendo assim a modernização da educação é necessária. Com o intuito de melhorar os processos educacionais, tornando-os mais eficientes e eficazes para a

nova era tecnológica, a educação através desses meios não deve ser ignorada. É necessário um planejamento para um trabalho pensado e com boa aceitação, por isso o tema deve ser abordado entre pais, professores, pedagogos e estudantes da área para que diversas ideias constituam um consolidado e embasado método de alfabetização moderna.

## Participante 17 (P17) | T= 18'14" | pT = 6'4" | p% = 33

### Transcrição:

§3'50" Com a rápida <5"> implantação dos meios tecnológicos em nosso dia a dia, o uso de aparelhos eletrônicos, que <3">, nos últimos anos vem crescendo de uma maneira exacerbada, <10"> acaba →F {+acabam} F↓ acompanhando o crescimento das crianças <10"> desde muito cedo. Submetidas <3"> à essa →A {+ nova} A↓ <7"> “forma de ver o mundo” <3">, os pequenos (e grandes também), encaram o mundo de uma →D1 [-forma] {+maneira totalmente} [-diferente] {+distinta} D2↓ da que se era comum há uns 10 anos atrás. A↑

§2'50" Por consequência de tais mudanças pelas quais passamos, as escolas precisam se adaptar com a tecnologia →B [-,] {+:} B↓ a intrusa do século. <10"> B↑ <9"> Por mais [vagaroso] vagarosa <3"> [que essa adaptação <7">] que tal <3"> adaptação <4"> seja, ela é precisa, mesmo que o assunto em questão [ainda seja muito contrariado] →D2 {+<14"> ainda seja contrariado} D↓ <10"> por poucos.

§7'14" Durante o processo de alfabetização, [os alunos são expostos a inúmeras <5">] os alunos são expostos às mais distintas formas <3"> de aprendizado, e os computadores, tablets e celulares não ficariam de fora dessa. <16"> A intimidade com tais aparelhos <6"> é tão natural <10"> para as crianças, que as mesmas passam <3"> a <21"> identificar [letras, núme] as letras nas telinhas desde muito →C [-cedo <10">] {+pequenas <10">} C↓, e tal fato corrobora para que o aprendizado seja mais eficiente [.] <20"> e ocorra de forma mais rápida. <26"> C↑ <10"> D↑ <40"> Entretanto, ainda há aqueles que batem o pé e defendem a cultura da letra cursiva <3">, que não é comum <5"> em redes sociais, jogos e etc., <12"> ainda que a mesma só seja usada <5"> quando a escrita é feita à mão.

§4'6" De fato →E {+,} E↓ não podemos simplesmente riscar da história do mundo <6"> E↑ as [famosas le] letras <9"> cursivas, cujas, muitas vezes, mantém um contato <4"> mais pessoal e íntimo de quem se apropria dela <9"> para a escrita. <7"> Todavia, o livre arbítrio deve ser mantido, se a criança [[consegue manter] [obtem]] obtém\* uma facilidade e agilidade em uma, não há razões para usar a outra. <10"> [Assim como a ordem dos fatores] <17"> Assim como a ordem dos fatores não altera o produto, a forma da letra não irá alterar o conteúdo. <20"> F↑

---

\* Apoio do corretor automático.

### **Texto final:**

Com a rápida implantação dos meios tecnológicos em nosso dia a dia, o uso de aparelhos eletrônicos, que, nos últimos anos vem crescendo de uma maneira exacerbada, acaba acompanhando o crescimento das crianças desde muito cedo. Submetidas à essa nova “forma de ver o mundo”, os pequenos (e grandes também), encaram o mundo de uma maneira totalmente distinta da que se era comum há uns 10 anos atrás.

Por consequência de tais mudanças pelas quais passamos, as escolas precisam se adaptar com a tecnologia: a intrusa do século. Por mais vagarosa que tal adaptação seja, ela é precisa, mesmo que o assunto em questão ainda seja contrariado por poucos.

Durante o processo de alfabetização, os alunos são expostos às mais distintas formas de aprendizado, e os computadores, tablets e celulares não ficariam de fora dessa. A intimidade com tais aparelhos é tão natural para as crianças, que as mesmas passam a identificar as letras nas telinhas desde muito pequenas, e tal fato corrobora para que o aprendizado seja mais eficiente e ocorra de forma mais rápida. Entretanto, ainda há aqueles que batem o pé e defendem a cultura da letra cursiva, que não é comum em redes sociais, jogos e etc., ainda que a mesma só seja usada quando a escrita é feita à mão.

De fato, não podemos simplesmente riscar da história do mundo as letras cursivas, cujas, muitas vezes, mantém um contato mais pessoal e íntimo de quem se apropria dela para a escrita. Todavia, o livre arbítrio deve ser mantido, se a criança obtém uma facilidade e agilidade em uma, não há razões para usar a outra. Assim como a ordem dos fatores não altera o produto, a forma da letra não irá alterar o conteúdo.

## Participante 18 (P18) | T= 25' | pT = 13' | p% = 52

### Transcrição:

§11' <9"> [Os tempos atuais já] Com o passar do tempo e das gerações, <4"> a sociedade muda, <5"> e [com] <4"> o <4"> seu modo de [ens] pensar e agir, logicamente, acompanha essa mudança. <26"> Seria tolice negar <14"> [o] <18"> [qu] a crescente inserção da população mundial no meio digital. <9"> As crianças da contemporaneidade <4"> já nascem [total] [completamente | ambientadas] num] num meio completamente tecnológico, de forma que <4">, para elas [um joguinho], <18"> passar uma tarde jogando em um celular ou tablet <7"> é tão natural quanto [para] [jogar futebol] [as gerações mais antigas <4">] brincar na rua era para as gerações mais antigas. <2'28"> \* [Com isso] <14"> [Com <3"> isso] <38"> Seguindo essa mudança, as escolas também devem alterar seu método de lidar com os alunos, visto que <4"> [agora <4">] <9"> [eles v] eles <8"> [j <3"> á] não possuem mais a mesma cabeça dos alunos de antigamente, <4"> a realidade é outra.

§8' <30"> \* Levando-se em conta que <7"> [no ambiente eletrônico <10">] <13"> atualmente <18"> vivemos uma [rápida |tr] tenta] [tentativa de transição |da tela para| do papel para a tela <4">] <14"> [época] <3"> época de transição do papel para a tela, <27"> a escrita deve ser abordada [por um] de outra maneira. <17"> Enquanto no papel pode ser muito mais cômodo redigir textos utilizando a letra cursiva, num computador a situação é diferente. [Existem variadas fontes que |podem ser| <5"> pode] [<6"> Talvez por questão] <10"> Utilizando um teclado, não importa o tipo de letra utilizado, para fazê-la basta apertar algumas teclas, que são [independen] as mesmas independentemente da fonte escolhida. <19"> No entanto, talvez com a finalidade de simplificar a leitura <21"> [no co] por parte das pessoas, estabeleceu-se [uma letra padrão] um tipo de fonte padrão, [a letra] aquela que é conhecida como letra de forma.

§6' <10"> [Ela é simplesmente para se aprender e] [<4"> Dificilmente alguém usaria letra cursiva <3">] Ora, se no [computador] meio digital é convenção →<sup>A</sup> {+o} A↓ uso quase exclusivo da letra de forma, e hoje em dia <sup>A↑</sup> [o uso |das tecnologias tem|] [o uso <10">] a tecnologia tem feito cada vez mais parte da vida das pessoas por que ensinar [|] a escrita cursiva nas escolas? <14"> [Ainda →<sup>B</sup> {+pode ser} B↓ |é| difícil <4"> B↑ <15"> aceitar essa transição, <6"> mas <35"> a] →<sup>C</sup> [- <9"> |E| |È|] {+E} C↓ possível, quem

sabe, que as crianças de hoje nunca precisem utilizar esse tipo de escrita em suas vidas <17"> [,logo, <13"> <20"> C† <10"> [,] <8"> . <27"> \* [Os mais]

---

\* Retorno ao texto de apoio.

### **Texto final:**

Com o passar do tempo e das gerações, a sociedade muda, e o seu modo de pensar e agir, logicamente, acompanha essa mudança. Seria tolice negar a crescente inserção da população mundial no meio digital. As crianças da contemporaneidade já nascem num meio completamente tecnológico, de forma que, para elas, passar uma tarde jogando em um celular ou tablet é tão natural quanto brincar na rua era para as gerações mais antigas. Seguindo essa mudança, as escolas também devem alterar seu método de lidar com os alunos, visto que eles não possuem mais a mesma cabeça dos alunos de antigamente, a realidade é outra.

Levando-se em conta que atualmente vivemos uma época de transição do papel para a tela, a escrita deve ser abordada de outra maneira. Enquanto no papel pode ser muito mais cômodo redigir textos utilizando a letra cursiva, num computador a situação é diferente. Utilizando um teclado, não importa o tipo de letra utilizado, para fazê-la basta apertar algumas teclas, que são as mesmas independentemente da fonte escolhida. No entanto, talvez com a finalidade de simplificar a leitura por parte das pessoas, estabeleceu-se um tipo de fonte padrão, aquela que é conhecida como letra de forma.

Ora, se no meio digital é convenção o uso quase exclusivo da letra de forma, e hoje em dia a tecnologia tem feito cada vez mais parte da vida das pessoas, por que ensinar a escrita cursiva nas escolas? É possível, quem sabe, que as crianças de hoje nunca precisem utilizar esse tipo de escrita em suas vidas.

## Participante 19 (P19) | T= 25' | pT = 19' | p% = 76

### Transcrição:

B4→ {+Com a introdução <7"> \*\* |da| dos novos métodos de alfabetização <6"> |nas| em algumas escolas, <24"> devemos ressaltar que a} B5↓ <1'19"> →A1 {+alfabetização digital está intimamente ligada à inclusão digital.} → A2↓ →B5 {+A letra |de for| bastão, também conhecida como letra da internet, <12"> não é <4"> [fa] tão familiar para <4">} B6↓ →A4 Ctrl V {+crianças de classes mais baixas} B6→ {+, que} <1'28"> B↓ vivem uma realidade completamente diferente das crianças de classe média, pois não possuem o mesmo acesso à chamada "era digital"} <1'24"> A5↓ →A6 Ctrl V {+Entretanto, todas as crianças devem ter um ensino de qualidade, independentemente da condição econômica. <5"> ▯ <1,25">} A↓

<14"> [Para] <11"> Para que a alfabetização em meios digitais seja eficiente, é necessária →C1 {+ capacitação de professores e} C2↓ a disponibilização <3"> dos recursos tecnológicos →B2 Ctrl V {+que ainda se mantêm restritos a uma parcela da população <4">} B3↓ <12"> como →C2 {+os} computadores e [tablets] {+ os} tabletes\*. {+<1'22"> Também não <4"> se deve abandonar o |uso| ensino da letra cursiva<10">, que exerce grande influência cultural no Brasil. <1'33">

[A] <9"> O [ensino <4">] ensino [da] [dos dois tipos de letras] tanto da letra bastão quanto da letra cursiva <14"> é essencial para o desenvolvimento educacional <17"> das crianças <9">, [poi] que, futuramente, poderão escolher <42"> entre [as duas ferramentas] os dois estilos <30"> [.], seguindo seus respectivos interesses. <34"> } C↓

→B1 Ctrl C [que |mantêm-se| se mantêm\* restritos a uma parcela da população <14">.] B2↑ →A3 Ctrl C [Crianças de classes <9"> baixas vivem uma realidade completamente diferente das crianças de classe média <5">, [cujos pais têm condições de pagar <8"> um c] <18"> pois não possuem o mesmo acesso à chamada "era digital"] A4↑. →A5 Ctrl C [Entretanto, todas as crianças [te] devem ter [uma ed] um <9"> ensino de qualidade, <12"> independentemente da condição econômica [econômica]\*.] A6↑ <32">

[Quando se trata sobre a alfabetização digital] <3"> →A2 [-A alfabetização digital está [intimidamente] intimamente\* ligada [com] à inclusão digital] A3↑ <1'30"> A↑ B↑ <9"> C↑ →B3 [<1'17"> [A <3">] <4"> Esse método de ensino <1'4">] B4↑ \*\*\*

\* Apoio do corretor automático.

\*\* Retorno ao texto de apoio.

\*\*\* O tempo total do texto foi de 25 minutos, mas a discriminação do tempo de cada parágrafo, conforme realizada com as demais amostras do *corpus*, não é possível em virtude de todos os deslocamentos feitos pela participante.

### **Texto final:**

Com a introdução dos novos métodos de alfabetização em algumas escolas, devemos ressaltar que a alfabetização digital está intimamente ligada à inclusão digital. A letra bastão, também conhecida como letra da internet, não é tão familiar para crianças de classes mais baixas, que vivem uma realidade completamente diferente das crianças de classe média, pois não possuem o mesmo acesso à chamada “era digital”. Entretanto, todas as crianças devem ter um ensino de qualidade, independentemente da condição econômica.

Para que a alfabetização em meios digitais seja eficiente, é necessária capacitação dos professores e a disponibilização dos recursos tecnológicos, que ainda se mantêm restritos a uma parcela da população, como os computadores e os tablets. Também não se deve abandonar o ensino da letra cursiva, que exerce grande influência cultural no Brasil.

O ensino tanto da letra bastão quanto da letra cursiva é essencial para o desenvolvimento educacional das crianças, que, futuramente, poderão escolher entre os dois estilos, seguindo seus respectivos interesses.

Participante 20 (P20) | T= 28' | pT = 13'25" | p% = 47

### Transcrição:

\* §28' <17"> Ao iniciar o processo de escrita a criança, geralmente entre 6 e 7 anos [não está], ainda está em fase de desenvolvimento motor [→A {+a} A↓ <25">, da escrita dese <17"> A↑ <9">], as mãos ainda não possuem →B [-firmeza] {+destreza <15">} B↓ suficiente para segurar o lápis, →C1 [é] [-é] tal [capacidade] {+habilidade será desenvolvida <6"> mais tarde, e uma das ferramentas <3">} [-algo que será desenvolvido ao longo do] {+é o <31">} C2↓ processo de alfabetização <18"> B↑ <9">. A escrita em tablets ou quaisquer outras ferramentas [tecnológicas] tecnológicas\* acaba por <18"> eliminar uma etapa necessária [a] no desenvolvimento [ind] infantil, tanto para a parte motora [quanto] quanto <18"> para a fixação de conteúdo →C2 {+a <33">} {+escrita manual é fundamental <41">} C3↓ <6">. Pesquisas comprovam que a escrita realizada manualmente [é] traz [ |ao <5">| <5"> a quem <4">] ao escritor maior fi<11">xação de conteúdo <4"> pelo fato de acessar áreas do cérebro <3"> mais elaboradas →C3 [-,] {+. A} [-a] <13"> C4↓ escrita manual traz peculiaridades que a →C4 {+escrita <17">} C5↓ digital não tem <3">, →C5 {+uma das capacidades <4"> exigidas <18">} C6↓ [-é exigido] de quem escreve <3"> →C6 [-o desenvolvimento da capacidade <3"> de desenhar] {+é |-o|} {+a} de [<5"> -desenho] {+desenhar} <26"> solicitad[-o]{+a} {+no momento em que as letras são formadas |manualmente| pelas mãos da criança <30">} C↓ e como já é sabido por todos, somos dotados <3"> de 9 inteligências, sendo [a <4"> capacidade <13"> de] uma delas [a c] [uma capacidade <5">] ligada ao desenhar <3">.<19"> C↑ <12"> É necessário haver uma junção entre as duas formas, uma não deve substituir a outra, há que se pensar que as formas tradicionais <3"> já passaram pelo crivo do tempo e funcionam, estamos todos, mesmo [que precaria] os que [parecem] passaram por uma formação precária, alfabetizados e →D1 <35"> [-capazes] {+capacitados para} D2↓ ler e [escrit] escrever. <5"> A tecnologia →D2 <17"> {+é} D3↓ as vezes envolta de [magia] uma visão mágica, mas →D3 <7"> [-que] nem sempre funciona como uma panaceia para todos os males da humanidade. <5"> Brincar ainda é a melhor forma de aprender, a linguagem é comunicação e interação, a escola não precisa e não deve reproduzir a hostili<3">dade <3"> [das relaç] e impessoalidade das relações virtuais, [estabelecida] estabelecidas \*\* entre <28"> [-entre] adultos \*\* e crianças <3"> nas redes sociais <4">.<5"> A inserção da tecnologia nas escolas, as vezes me parece, mais uma das tantas formas de se mercantilizar a educação e seus processos. <3'31"> \*\* D↑ <20"> Voltemos ao olho no olho.

---

\* Deve-se considerar, mesmo para a análise das pausas, que, aparentemente, o teclado do computador utilizado por P20 estava com defeito (reclamação feita pelo próprio participante no dia do experimento).

\*\* Apoio do corretor automático.

### **Texto final:**

Ao iniciar o processo de escrita a criança, geralmente entre 6 e 7 anos, ainda está em fase de desenvolvimento motor, as mãos ainda não possuem destreza suficiente para segurar o lápis, tal habilidade será desenvolvida mais tarde e uma das ferramentas é o processo de alfabetização. A escrita em tablets ou quaisquer outras ferramentas tecnológicas acaba por eliminar uma etapa necessária no desenvolvimento infantil, tanto para a parte motora quanto para a fixação de conteúdo a escrita manual é fundamental. Pesquisas comprovam que a escrita realizada manualmente traz ao escritor maior fixação de conteúdo pelo fato de acessar áreas do cérebro mais elaboradas. A escrita manual traz peculiaridades que a escrita digital não tem, uma das capacidades exigidas de quem escreve é a de desenhar, solicitada no momento em que as letras são formadas pelas mãos da criança e como já é sabido por todos, somos dotados de 9 inteligências, sendo uma delas ligada ao desenhar. É necessário haver uma junção entre as duas formas, uma não deve substituir a outra, há que se pensar que as formas tradicionais já passaram pelo crivo do tempo e funcionam, estamos todos, mesmo os que passaram por uma formação precária, alfabetizados e capacitados para ler e escrever. A tecnologia é as vezes envolta de uma visão mágica, mas nem sempre funciona como uma panaceia para todos os males da humanidade. Brincar ainda é a melhor forma de aprender, a linguagem é comunicação e interação, a escola não precisa e não deve reproduzir a hostilidade e impessoalidade das relações virtuais, estabelecidas entre adultos e crianças nas redes sociais. A inserção da tecnologia nas escolas, as vezes me parece, mais uma das tantas formas de se mercantilizar a educação e seus processos. Voltemos ao olho no olho.

## Participante 21 (P21) | T= 19'7" | pT = 9' | p% = 48

### Transcrição:

§7'40 <6"> Cada vez mais a influência do meio digital [n] na vida cotidiana <14"> vem aumentando e <5"> com isso a necessidade <7"> do aprendizado a <11"> utilização de <14"> esse meio tecnológico <7">. <17"> Junto com [ess|e|a influência] esse aumento da influência tecnológica <8"> o “[are]<7">natural” <6">, as coisas feitas à mão em geral, tem perdido <13"> [-seus] {+seu}\* espaço na sociedade <18">, conseqüentemente, perdendo seu espaço no [a <12">] no ensino da criança/[adolescente]adolescente <9">, [isso é |m| <6">] um exemplo atual <5"> é [o] cada vez mais o abandono da [escrita <4"> e da] letra cursiva presente [somente |no <6">| <4">] usada principalmente e quase que exclusivamente <7"> na escrita [-a] +à\* [“mão] mão <16"> [enquanto], enquanto [n] a letra de forma [mui], muito utilizada no meio eletrônico, vem <4"> [quad] ganhando mais esp<14">aço no ensino <4">. <12">

§5' <18"> Apesar deste abandono →<sup>A</sup> {+teórico} <sup>A</sup>↓ da letra <3"> <sup>A</sup>↑ cursiva alguns [-países] países\* →<sup>B</sup> {+,exemplo} [-como] o Brasil {+,} <sup>B</sup>↓ [-tem] têm\* apresentado [resistencia] resistência\* <9"> <sup>B</sup>↑ <9"> quanto a essa mudança <5"> [que <3"> dif] <6"> principalmente <9"> por [se<3">u<6">] sua cultura [como], como é dito [o] no texto de <7"> \*\* Jairo →<sup>C</sup> [-m]{+M} <sup>C</sup>↓arques <9"> <sup>C</sup>↑ <10"> \*\* “Escola já começam a alfabetizar crianças <8"> ‘com letra <sup>D</sup>→{+s} <sup>D</sup>↓ da internet” <10"> <sup>D</sup>↑ <28"> (Ctrl C/ Ctrl V→) “Não existem sinais de total abandono da letra cursiva no Brasil, o que já acontece em países europeus e nos EUA, mas ela já não é prioridade absoluta de ensino e é aprendida em um segundo momento em parte dos colégios. ” <10">.

§6'27" <57"> As crianças atualmente [na] <4"> [-tem] têm\* →<sup>E</sup> {+cada vez mais cedo} <sup>E</sup>↓ se “conectado” a <6"> tecnologia <5"> <sup>E</sup>↑ e <10"> com isso a praticidade para o ensino <16"> da letra de forma[, <9"> |cada| ] <7"> [ser <6"> no mesmo <4">] se apresentando mais e mais, contudo a letra cursiva não precisa ser considerada errada, →<sup>F</sup> [-ou] {+,} <sup>F</sup>↓ ultrapassada ou <3"> <sup>F</sup>↑ obsoleta <12">, mas sim virar talvez um ensino optativo <3"> por escolha [da escola] do país <3">, <4"> escola ou do próprio aluno →<sup>G</sup> {+,} <7"> <sup>G</sup>↓ [-ja] já\* que ainda <16"> por escolha do mesmo a [escrita] letra cursiva <8"> <sup>G</sup>↑ <5"> pode ser [muito] tornar muito presente na vida cotidiana. <11">

---

\* Apoio do corretor automático.

\*\* Retorno ao texto de apoio.

### **Texto final:**

Cada vez mais a influência do meio digital na vida cotidiana vem aumentando e com isso a necessidade do aprendizado a utilização desse meio tecnológico. Junto com esse aumento da influência tecnológica o “natural”, as coisas feitas à mão em geral, tem perdido seu espaço na sociedade, conseqüentemente, perdendo seu espaço no ensino da criança/adolescente, um exemplo atual é cada vez mais o abandono da letra cursiva presente usada principalmente e quase que exclusivamente na escrita à mão, enquanto a letra de forma, muito utilizada no meio eletrônico, vem ganhando mais espaço no ensino.

Apesar deste abandono teórico da letra cursiva alguns países, exemplo o Brasil, têm apresentado resistência quanto a essa mudança principalmente por sua cultura, como é dito no texto de Jairo Marques “Escola já começam a alfabetizar crianças ‘com letras da internet’” “Não existem sinais de total abandono da letra cursiva no Brasil, o que já acontece em países europeus e nos EUA, mas ela já não é prioridade absoluta de ensino e é aprendida em um segundo momento em parte dos colégios. ”.

As crianças atualmente têm cada vez mais cedo se “conectado” a tecnologia e com isso a praticidade para o ensino da letra de forma se apresentando mais e mais, contudo a letra cursiva não precisa ser considerada errada, ultrapassada ou obsoleta, mas sim virar talvez um ensino optativo por escolha do país, escola ou do próprio aluno, já que ainda por escolha do mesmo a letra cursiva pode ser tornar muito presente na vida cotidiana.

## Participante 22 (P22) | T= 9'43" | pT = 2'43" | p% = 26

### Transcrição:

\* §3'28" Sabe-se que a letra cursiva é, na escrita à mão, a forma mais rápida de se escrever <25">, uma vez que se constitui dum traçado quase contínuo sobre o papel. Sabe-se, também, que mais nos praz escrever <3"> à caneta numa folha, temos apego e preferimos <3"> a escrita [à <6">] física. No entanto, já é mui sabido que o avanço veloz e inexorável <5"> da internet atinge nossos jovens, antes mesmo de iniciar-se um aprendizado formal e, nesta rede virtual, tudo o que se vê escrito é em fontes de forma.

§6'15" A discussão me parece deveras irrelevante, uma vez que sempre vivemos <9"> (pelo menos <9"> afirmo com certeza em relação aos nascidos após o começo do século XX) <3"> num mundo onde se escreve à mão cursivo e se lê, em jornais, anúncios etc, a letra de forma. <5"> A forma <5"> cursiva surgiu como <5"> uma maneira <4"> manuscrita mais rápida, popularizou-se, <5"> pois, por uma válida função a mais, todavia, acredito <6"> que seja possível aprender a escrever com letra não cursiva e de forma ligeira – faço-o <3"> e digo: <3"> é mais uma questão de prática. <3"> Não há provas certas de que o não aprendizado <3"> da letra cursiva <3"> beneficia a criança nalguma etapa <13"> do aprendizado, tampouco que isso é um obstáculo <7">. <9"> Parece-me totalmente dispensável <5">, <6"> ao menos atualmente, a “polêmica” até que dados concretos sobre os benefícios de tais métodos sejam melhor defendidos e provados

---

\* P22 escreveu um esboço e, conforme observação no dia do experimento, somente transpassou o texto escrito pela digitação ao processador de textos.

### Texto final:

Sabe-se que a letra cursiva é, na escrita à mão, a forma mais rápida de se escrever, uma vez que se constitui dum traçado quase contínuo sobre o papel. Sabe-se, também, que mais nos praz escrever à caneta numa folha, temos apego e preferimos a escrita física. No entanto, já é mui sabido que o avanço veloz e inexorável da internet atinge nossos jovens, antes mesmo de iniciar-se um aprendizado formal e, nesta rede virtual, tudo o que se vê escrito é em fontes de forma.

A discussão me parece deveras irrelevante, uma vez que sempre vivemos (pelo menos afirmo com certeza em relação aos nascidos após o começo do século XX) num mundo onde se escreve à mão cursivo e se lê, em jornais, anúncios etc, a letra de forma. A forma cursiva surgiu como uma maneira manuscrita mais rápida, popularizou-se, pois, por uma válida função a mais, todavia, acredito que seja possível aprender a escrever com letra não cursiva e de forma ligeira – faço-o e digo: é mais uma questão de prática. Não há provas certas de que o não aprendizado da letra cursiva beneficia a criança nalguma etapa do aprendizado, tampouco que isso é um obstáculo. Parece-me totalmente dispensável, ao menos atualmente, a “polêmica” até que dados concretos sobre os benefícios de tais métodos sejam melhor defendidos e provados.

## NOTAS DE FIM

---

- <sup>i</sup> No original: “All we have are representations, that is to say, *text*” (CULIOLI, 1995, p. 22, grifo do autor).
- <sup>ii</sup> No original: “[...] as ended, closed, as soon as it is submitted to an editor, as soon as it passes from the private to the public sphere” (CISLARU, 2015, p. 7).
- <sup>iii</sup> No original: “Although many researchers have formulated the question of the process-product interface, not enough efforts have been made to bring together tools and methodologies in order to promote constant dialogue between the different domains [...]” (CISLARU, 2015, p. 1).
- <sup>iv</sup> No original: “Pauses usually take circa 50% of composing time [...]” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 101).
- <sup>v</sup> No original: “[...] knowing from the start that all is not representable does not mean that the undertaking is without interest” (CULIOLI, 1995, p. 25).
- <sup>vi</sup> No original: “One possible approach to grasping the process-product interface may be to confront disciplines and mix methodologies [...]” (CISLARU, 2015, p. 1).
- <sup>vii</sup> No original: “He [Culioli] also indicates that although Benveniste set down the relationship between *langue* [...] and *langage*, he never constructed a theoretical model of it” (MIDDLE, 1995, p. 4).
- <sup>viii</sup> No original: “a student of Émile Benveniste, Antoine Culioli remains one of the most accomplished linguists in contemporary French academia” (CAHIER, s.d, *online*).
- <sup>ix</sup> No original: “le présent article est une mise en garde” (CULIOLI, 1968, p. 106).
- <sup>x</sup> No original: “[...] il [le linguiste] est le plus souvent englué dans un empirisme naïf - ou faut-il dire “spontané”) qui occulte les problèmes théoriques (CULIOLI, 1968, p. 106).
- <sup>xi</sup> No original: “le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique définie comme ‘activité’ métalinguistique non consciente”), ainsi qu’une relation entre un modèle (la *compétence*, c’est-à-dire l’appropriation et la maîtrise acquise d’un système de règles sur des unités) et la réalisation (la *performance*) dont nous avons La trace phonique ou graphique, des textes” (CULIOLI, 1968, p. 108).
- <sup>xii</sup> No original: “formal systems must take into account the dual function of natural languages: communicative and metalinguistic – or *epilinguistic* when this activity is unconscious – and, therefore, must not separate syntax from meaning” (CULIOLI, 1995, p. 11).
- <sup>xiii</sup> No original: “[...] on est frappé de la confusion de nombreux travaux, provoquée et entretenue par la labilité du langage et son double statut” [CULIOLI, 1968, p. 110]
- <sup>xiv</sup> No original: “there is what I shall call a first level or level 1 to which we do not have access: these are mental representations. Reality is conceptualized, imagined, reviewed and we do not have access to these mental representations other than through our actions including our speech – our language activity” (CULIOLI, 1995, p. 21).
- <sup>xv</sup> No original: “this means that the linguist must not simply be a describer but play a part that goes much further in the area of cultural life [...]” (CULIOLI, 1995, p. 21).
- <sup>xvi</sup> No original: “all we have are representations, that is to say, *text*. This is *level 2*. Text obviously has some relationship with level 1, but this does not specify the nature of the relationship” (CULIOLI, 1995, p. 22).
- <sup>xvii</sup> No original: “we shall assume in principle that there is no term-for-term relationship between the two levels. Level 1 and level 2 are not homogeneous” (CULIOLI, 1995, p. 22).

---

<sup>xviii</sup> No original: “then we construct *level 3*, a – necessarily metalinguistic – system of representation we can control, since it maintains a certain relationship with level 2 [...]. It is my hope that by working on the 2-3 relationship, I can eventually construct a simulation of level 1 operations – reproduce the relationship between 1 and 2” (CULIOLI, 1995, p. 23).

<sup>xix</sup> No original: “a child engages in metalinguistic activity very early: he can relate to an utterance he has heard” (CULIOLI, 1995, p. 14).

<sup>xx</sup> No original: “[...] language is constructed and regulated by its own reflexive image – [it] must, I believe, lead us to conclude that the relationship between epilinguistic and metalinguistic knowledge is more complicated than might at first be imagined” (TAYLOR, 2014, p. 8).

<sup>xxi</sup> No original: “[...] the study of the product alone does not permit an understanding of the process and dynamics of writing” (CISLARU, 2015, p. 5).

<sup>xxii</sup> No original: “In many cases, we revise not because we discover a fault but because we discover something better to say or find a better way to say what we have said” (HAYES, 2004, p. 11).

<sup>xxiii</sup> No original: “we will undertake a linguistic and discursive analysis of the modifications made by the authors of the reports by using a bottom-up model, which aims to elicit the effects of the modifications on meaning” (PACALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015, p. 81).

<sup>xxiv</sup> No original: “Bursts were identified as periods of fluent writing between pauses of at least two seconds [...]” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 99).

<sup>xxv</sup> No original: “[...] pause length may be taken as an index of the mental effort that the writer is exerting in constructing the text [...]” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 111).

<sup>xxvi</sup> No original: “As suggested above, since pause length may be taken as an index of the mental effort that the writer is exerting in constructing the text, our data indicate that pauses before paragraphs involved more mental effort by the writers” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 111).

<sup>xxvii</sup> No original: “‘Planning’ refers to psychological processes that operate at a conceptual level for retrieving and organizing ideas. ‘Translating’ refers to the psycholinguistic processes that formulate written language [...]. Revision processes are engaged when reviewing the text and assessing its match with the writers’ communicative goals” (OLIVE & CISLARU, 2015, p. 101).

<sup>xxviii</sup> No original: “[...] revision can intervene at any point in the writing process” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2).

<sup>xxix</sup> No original: “It is suggested that in writing research, revision should be reserved for the intentional, reflective activity during and after writing which the writer implements to improve the text” (RIJLAARSDAM, COVZIJN & VAN DEN BERGH, 2004, p. 189).

<sup>xxx</sup> No original: “[...] revisions of writing plans and goals that occur during writing are often critical for improving the quality of the text” [...] even when the text on the page is exactly what the writer intended at the time, he or she may decide later, looking at the text from another point of view, that it needs to be changed” (HAYES, 2004, p. 11).

<sup>xxxi</sup> No original: “[...] once a relatively complete draft – of a text or a sizeable part of a text (e.g., a chapter) - has been written” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2).

<sup>xxxii</sup> No original: “Revision strategies can be classified in two major categories: *editing* which entails error correction and modifications designed to improve the adequacy of text without changing its general meaning; and *rewriting*, which entails transformations of text content” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p. 2-3, authors highlights).

<sup>xxxiii</sup> No original: “Editing was assumed to be a production system that responded automatically to faults such as misspellings, factual inaccuracies, lack of clarity, or inappropriate tone” (HAYES, 2004, p. 10).

---

<sup>xxxiv</sup> No original: “However, it seems unlikely that the activity of editing as a whole would ever become completely automatic even in highly practiced individuals” (HAYES, 2004, p. 10).

<sup>xxxv</sup> No original: “Meaning is superimposed over form in the sense that conceptual and discourse decisions have priority over their linguistic translations” (GELDEREN & OOSTDAM., 2004, p. 119).

<sup>xxxvi</sup> No original: “Text revision is probably one of the most complex skills for writing. It depends on both linguistic and extra-linguistic skills. Linguistic skills are dependent on lexical, syntactic, phonologic, morphologic and orthographic knowledge of a certain language. [...] By extra-linguistic skills we refer to conceptual knowledge, metacognition, discourse knowledge and topic knowledge relevant to the writing task. [...] For example an extra-linguistic aspect is realizing that a situation has certain pragmatic characteristics (e.g., being polite); a linguistic aspect is knowing which words are appropriate to use in that situation (e.g., using the word "sir") [...]. The importance of extra-linguistic skills in this context is evident. Nevertheless, also linguistic skills are at stake here. We may assume that all the above-mentioned aspects are at work in producing comprehensible text” (GELDEREN & OOSTDAM, 2004, p. 103-104)

<sup>xxxvii</sup> No original: “However, revisions that are stimulated by the discovery of new connections, new ideas, or new arguments seem intrinsically more interesting” (HAYES, 2004, p. 20).

<sup>xxxviii</sup> No original: “[...] if a text has many problems, revisers may decide to extract the gist of the text and to rewrite it in their own language rather than fix it” (HAYES, 2004, p. 16).

<sup>xxxix</sup> No original: “The more details are provided, the more precise the referents” (PASCALE-BRUNNER & RIBEIRO, 2015, p. 83).

<sup>xl</sup> No original: “It is suggested that in writing research, revision should be reserved for the intentional, reflective activity during and after writing which the writer implements to improve the text” (RIJLAARSDAM, COVZIJN & VAN DEN BERGH, 2004, p. 189)