

O RASCUNHO,

Inencontrável objeto de estudo?¹

Catherine Boré (Université de Cergy-Pontoise)
catherine.bore@noos.fr

I

RESUMO:

Em geral a didática associa a reescrita de um texto como rascunho, muitas vezes sem se interrogar sobre o seu papel no processo de aprendizagem da escrita e reescritura. O objetivo desse texto é destacar a importância do rascunho no processo de escrita, considerando sua pluralidade no contexto escolar, transformando-o num instrumento de aprendizagem para o professor.

Palavras-chave: Rascunho; Reescritura; Aprendizagem.

THE DRAFT, UNREACHABLE OBJECT OF STUDY?

ABSTRACT:

In general, the didactics associates the rewriting of a text to the draft work, many times without questioning itself about what distinguish them in the process of writing. The aim of this paper is to highlight the importance of the draft in writing process, considering its plurality in the school context, transforming it into a learning tool for the teacher.

Key-words: Draft; Rewriting; Learning.

DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n10p66

¹ BORÉ, Catherine. Le brouillon, introuvable objet d'étude? In: **Pratiques**, n. 105/106, jun., 2000. Tradução de Kall Anne Amorim, Eduardo Calil e Janayna Santos.

Debates em Educação

Introdução

Em didática, tornou-se banal associar reescritura ao trabalho com o rascunho². Mas, nem sempre se interroga sobre o que distingue um processo geral como a reescritura, do produto que é o rascunho, geralmente engendrando de maneira muito diversa.

Neste artigo, gostaria de analisar o status tão pouco homogêneo do rascunho, que é, de fato, um objeto de estudo amplamente implícito na didática da escritura.

Colocarei, assim, dois problemas:

1. Qual é a atividade exata que se lê nos manuscritos? Inventar, procurar o que ainda não se sabe, mas que se tem alguma ideia? Corrigir, retomar, modificar o que ainda não se sabe ser o resultado visado? Experimentar, colecionar, fazer proliferar, “para ver”, ou por prazer? Prever? Desconstruir e reconstruir? Sem dúvida, tudo isso ao mesmo tempo!

De fato, é preciso se perguntar como situar o objeto de estudo “rascunho” em relação à atividade de revisão em geral, o que conduzirá a se interrogar sobre as noções vizinhas de “reformulação” e de “paráfrase”.

2. Falar-se-á do ou dos rascunhos? O risco existe de fazer um objeto único (unificado) do que seria, em suma, a norma do rascunho.

O rascunho, porém, antes de ser um objeto teórico, é um objeto concreto que pode recobrir diversas formas: planos, notas, listas, rasuras, versões, cópias e recópias³, etc. Além disso, seria espantoso que o contexto escolar produzisse objetos homogêneos! Tem-se, antes, a experiência de que o que prevalece sobre o terreno, da école ao collègue⁴, é a diversidade, a heterogeneidade das situações de escritura, e, por consequência, dos diferentes tipos de funções do rascunho.

² NT: O termo “brouillon” não corresponde exatamente ao sentido do termo “rascunho” em português. Como a própria autora descreve, seu sentido é amplo e heterogêneo. Contudo, por ser o termo mais utilizado pelos professores, optamos por mantê-lo.

³ NT: O sentido de “recópia” está relacionado a práticas didáticas francesas em que o professor pede para o aluno fazer uma cópia da cópia.

⁴ NT: Na França, *l'école* apreende *l'école maternelle* (que acolhe crianças com idade inferior a seis anos) e *l'école élémentaire* (acolhe crianças dos seis aos onze anos. Ele comporta cinco níveis - *Cours Préparatoire* (CP), *Cours Élémentaire* (CE1 e CE2) e *Cours Moyen* (CM1 e CM2)). Após *l'école élémentaire*,

Debates em Educação

É conveniente, pois, interrogar-se sobre a especificidade desse conjunto proteiforme - ao mesmo tempo material e conceitual - que mantém relação com a escrita como sistema, a escritura como processo, e, mais profundamente com a capacidade linguageira de retomar, reformular, parafrasear, três termos que não são exatamente sinônimos, como se verá.

Para dissociar esses aspectos imbricados, tentarei definir o rascunho segundo dois pontos de vista:

- como objeto escolar recentemente institucionalizado,
- como traço semiótico de uma atividade linguística.

Dever-se-á, assim, poder mensurar a distância que existe entre a concepção institucional do rascunho e sua função real, em relação ao processo geral de reformulação.

Em seguida, descrever-se-á brevemente, três situações comuns de reescritura escolar, que mostram os tipos e as diferentes funções dos rascunhos, antes de apresentar um exemplo de reescritura contínua em contexto de escritura longa.

1 O rascunho, um objeto recentemente escolarizado

O rascunho escolar é uma realidade empírica, antes de ser um objeto de estudo. Ele foi descrito (FABRE, 1994) na continuidade de uma tradição que, de fato, fê-lo um objeto escondido/depreciado (tanto do escrevente, quanto do professor), diferente daquele do escritor que é, ao contrário, um objeto exibido/sacralizado.

Mas, como todo objeto resultante de práticas sociais, o rascunho escolar evolui, muda de sentido e de forma, de acordo com as representações que se formam no mundo escolar.

os alunos ingressam no *collège*, estabelecimento de nível secundário composto por quatro anos de escolaridade - *la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième*. Sobre os níveis de ensino francês, cf. < www.education.gouv.fr/>. Acesso: 04 jan. 2014.

Debates em Educação

Pode-se se convencer disso ao vê-lo emergir lentamente do “lixo da classe” onde ele se encontrava ainda em 1983, quando Fabre analisava os “pequenos papéis”, receptáculos de escritos privados, devaneios e correspondências secretas dos alunos (FABRE, 1983).

É somente uma dezena de anos mais tarde que o rascunho aparece oficialmente no documento “paralelo”, *La Maîtrise de la langue*⁵ (1992), destinado à escola primária, pouco tempo depois da reforma dos ciclos (1991).

O documento *La Maîtrise de la langue* coloca o rascunho no amplo quadro da “produção escrita”, termo que suplanta progressivamente à denominação “expressão escrita”, usada desde o Plano Rouchette em janeiro de 1971⁶.

Fato a ser destacado: a terminologia empregada associa “rascunho” a “rasuramento” e “reescritura”, o que faz do rascunho, ao mesmo tempo, um suporte e uma atividade:

É preciso também que cada aluno aprenda o uso do rascunho. Muito frequentemente, as crianças imaginam que todo o esforço para passar a limpo um texto serve somente para treino caligráfico e ortográfico. Raros são aqueles que sabem melhorar as palavras postas no texto graças ao rasuramento e à reescritura; para conduzir cada aluno a se servir melhor de seu rascunho, pode-se utilmente compartilhar o trabalho (troca dos manuscritos entre os alunos na sala de aula, melhoria de uma escritura individual anterior sobre a base de critérios de releitura estabelecidos em comum, etc.). O primeiro escrevente tem assim a possibilidade de trazer um novo olhar sobre seu texto quando ele retorna com as propostas de modificações de um colega ou de um grupo de colegas. [...] Todos esses exercícios devem conduzir o aluno, por meio de um distanciamento adquirido progressivamente de sua própria escritura, a uma atitude de autoavaliação ativa de toda atividade redacional (CHERVEL, 1995, p. 455-456).

Pode-se observar a diferença com os textos oficiais para a escola elementar de 1985 (reforma Chevènement) que davam, com relação à “expressão escrita” ao longo do Cours Moyen, apenas indicações de “retomada, correção e melhoramento pelo aluno de seus trabalhos anteriores” (CHERVEL, 1995, p. 381).

O rascunho é, portanto, oficialmente considerado um espaço visível: primeiro ele é nomeado como tal. Depois, o aluno pode abertamente mostrar suas falhas, suas

⁵ NT: Em Português, O domínio da língua.

⁶ Sobre a avaliação das concepções e designações da atividade escrita dos alunos no ensino da escritura, ver Yves Reuter (1996), notadamente o primeiro capítulo.

Debates em Educação

rasuras; melhor, ele pode abertamente se mostrar rasurando, pois é a própria atividade de rasurar, mais do que seu produto, que parece hoje prevalecer.

Mas, conjuntamente, o texto de 1992 insiste sobre o aspecto cognitivo desta atividade, a reescritura sendo, ao mesmo tempo, o esforço reflexivo que leva o aluno a voltar-se sobre o que escreveu (quer dizer, a fazer um retorno sobre seu texto, para leitura, para avaliar, eventualmente, com a ajuda de um par) e também o ato de recomeçar/modificar este texto em sua “colocação em palavras”, ou seja, essencialmente na sua estrutura superficial (retomarei o termo “colocação em palavras”, sendo aqui emprestado da Psicologia Cognitiva⁷).

Esta ambiguidade já estava presente nos cadernos de avaliação CE2/6^{ème}⁸, desde o ano de 1990, no qual encontramos a seguinte redação para a produção de textos escritos do CE2⁹:

Guia de releitura

Eu acabei de escrever um texto.

Eu desejo que minha história seja compreendida; por isso, eu releio meu texto e verifico que:

- minha história é a continuidade do texto proposto;
- minha história tem um fim.

Reescrevendo, penso em:

- escrever legivelmente;
- colocar as maiúsculas e os pontos necessários para delimitar as frases;
- respeitar os acordos (masculino / feminino, singular / plural).

Quando eu termino de reescrever, releio uma última vez meu texto (FRANÇA, 1990a, p. 30).

Nesse texto, pode-se ver que a reescritura preconizada não é inteiramente desprendida do sentido de “recópia”, então, o aluno é simultaneamente convidado a “reler e verificar que...”, o que supõe, ao mesmo tempo, releitura crítica, avaliativa e a decisão de mudança em caso de avaliação negativa!

Em 1990, a confusão é, portanto, manifesta entre:

⁷ Para uma síntese dos trabalhos sobre a revisão e um acréscimo nos pontos de diferenças entre “reescritura” e “revisão” etc. ver notadamente Jacques David (1994) ou ainda Maurice Mas (1996).

⁸ Esses cadernos provêm das operações da Avaliação Nacional organizadas depois de 1989 pelo Ministério da Educação. Elas consistem em uma série de provas destinadas às classes de CE2 e de 6^{ème}, permitindo coletar os elementos de avaliação sobre as performances nacionais dos alunos em Francês e Matemática. As provas se desenvolvem a cada ano nas primeiras semanas da entrada escolar.

⁹ NT: No Brasil, CE2 corresponde aos alunos de 8 a 9 anos.

Debates em Educação

- reescritura = recópia
- reescritura = releitura avaliativa
- reescritura = rearranjo do texto

Será ela inteiramente levantada nos anos seguintes? Pode-se duvidar, já que as fórmulas comparáveis se encontram ainda em 1996, no “Guia de releitura”, acompanhando o exercício de escritura como a cada ano.

No collège, é considerável a distância entre os “Complementos às Instruções Oficiais” de 1985 (aparecidas em setembro de 1987) que recomendam ao professor destacar nas cópias de “redação”, os exemplos “que conduzam a reflexão e ao trabalho de reescritura” (esse último termo significando, então: as propostas de correção da parte do professor), e os textos de novembro 1995 para a classe do Sixième que recomendam ter a rubrica “Escritura” (e não mais “redação” ou “expressão escrita”) para fazer os alunos escreverem “textos para si”, tendo como exemplo “a escritura e a reescritura de um rascunho”.

Contudo, é preciso ver mais de perto. Os cadernos de operação “Avaliação”, muito mais explícitos que seus homólogos destinados aos alunos de CE2, indicam claramente as diversas etapas do que é a reescritura para a instituição.

Em 1990, o guia de instruções destinado aos alunos estava muito próximo da acepção tradicional do trabalho do rascunho: reescrever era reler e corrigir. Aqui está o que indicava a instrução ao final da prova de reescritura:

Você acabou de escrever um texto. Releia-o e verifique:

1. se você colocou os pontos e as maiúsculas para separar as frases;
2. se quando você empregou um pronome, você pode reconhecer facilmente de que ou de quem você fala;
3. se sua história tem um fim.

Faça as correções necessárias. (FRANÇA, 1990b, p. 21).

Encontra-se aqui a atitude tradicional de “releitura do texto” a que se limita o trabalho de retorno sobre o texto durante décadas, a “reescritura” (notar a ausência do termo) sendo, de fato, confundida com as “correções”; quanto ao “rascunho”, ele

Debates em Educação

ainda não é uma questão. Mas, em 1992, uma mudança ocorre: um guia de releitura é fornecido ao aluno e ele detalha, passo a passo, o trabalho de releitura que este último deve efetuar para chegar à versão definitiva:

VERSÃO DEFINITIVA

Você vai reler seu rascunho para melhorá-lo e reescrevê-lo.

Completa a tabela seguinte que vai te ajudar a verificar se você tem respeitado as regras de escritura. Coloca uma cruz na coluna SIM (se você fez o que é indicado), ou na coluna NÃO (se você não o fez).

[Segue a “tabela de releitura”, que nós não reproduzimos]

Segunda escritura: versão definitiva

1ª) Utilizando a tabela que você acabou de completar, traz as melhoras necessárias:

- para que o leitor compreenda bem sua história;
- para que sua ortografia seja mais correta.

2ª) Recopia no caderno seu texto melhorado. Se necessário, faz, quando possível, as últimas correções no caderno. (FRANÇA, 1992, p. 8).

Encontrar-se-á este “guia de releitura”, com algumas modificações, até 1995, onde se podem ler as seguintes instruções:

Antes de recopiar, você vai reler seu primeiro texto para melhorá-lo. Risca, rasura e reescreve se você pensa que é necessário. Corrige com a ajuda das questões abaixo: [...] Quando você tiver feito todas estas verificações, recopia seu texto... (FRANÇA, 1995, p. 7, grifos da autora).

Em setembro de 1998, enfim, a instrução é ainda mais sumária: “relede seu texto, melhorai seu texto e recopiai-o sobre a página 23 do caderno de avaliação” (grifos da autora).

As variações notadas em alguns anos (e elas não são exaustivas) fazem aparecer às hesitações na concepção de “rascunho”. Hesita-se, notadamente, entre os termos “rascunho”, “primeiro texto”, “versão” para qualificar o que outros chamam de “premier jet”¹⁰; esses termos se compreendem em oposição à “versão definitiva” ou “recópia” do texto “passado a limpo”.

Finalmente, assim definido, o rascunho não é quase nada diferente de seu uso escolar tradicional de primeira etapa do trabalho de escritura: há uma ordem, um

¹⁰ NT: Em Português, primeiro jato.

Debates em Educação

“antes” e um “depois” da escritura, o que pressupõe uma certa lógica da “invenção”. Nesta acepção, com efeito, o primeiro estado do texto surge, de certa forma, “todo armado” no cérebro (e na pena) do escrevente: é uma primeira formulação completa em resposta à consigna, e não uma “saída” por fragmentos (de conversações, frases, lembranças, enunciados, obras) como se encontra, às vezes, em certos manuscritos de escritores. Vê-se, então, o que está implicitamente definido nesta acepção de “rascunho”, ele não é o trabalho de enunciação nos alunos, mas a produção de um primeiro enunciado. E a “reescritura” anunciada parece uma correção “guiada”, explícita, desse primeiro enunciado.

Decerto, o aluno é encorajado a “rasurar” sobre seu rascunho e “reescrever” para “modificar”. Mas, ele já não havia feito isso em sua primeira enunciação, antes que lhe fosse proposto este “guia de releitura”, que agora supõe que ele pode retrabalhar seu rascunho?

Tem-se, aqui, o centro da dificuldade: o que é escrever, senão enunciar sem uma ordem preconcebida, num movimento de assegurar ou de retroagir, formulando e reformulando tudo ao mesmo tempo? Neste sentido, a reescritura se assemelha a uma “reformulação”, se entendida como retorno do esforço de produção do discurso a sua raiz, no qual a “colocação em palavras” cessaria de ser apenas a pesquisa da “justa palavra” para ser, ao contrário, uma “reavaliação” total do discurso, como o dizia Jakobson da poesia.

De fato, é interessante constatar que o que é nomeado “paráfrase” ou “reformulação” nos textos oficiais designa, com efeito, os exercícios preparatórios do resumo e da tomada de notas. Trata-se, então, de passar da “cópia à paráfrase”, ou seja, à reformulação (CHERVEL, 1995, p. 451). É preciso compreender esses últimos termos no sentido de “tradução” ou “reprodução pessoal” de um discurso-fonte. Mas, em nenhum momento, eles serão associados ao trabalho do rascunho, tarefa que cabe exclusivamente à “escritura e a reescritura”.

Assim, com a entrada do “rascunho” na terminologia oficial da escola, aparece um material legítimo. Pode-se constatar que ele é um espaço semiótico autorizando a rasura, signo de um estado provisório do texto; é também um texto original: podemos

Debates em Educação

admitir a entrada do rascunho em uma cronologia linear, mais ou menos planejada, da escritura, fazendo, então, figura de primeiro elo; enfim, considera-se o rascunho menos em sua dinâmica de reformulação, do que em seu estado de enunciado.

Vê-se, em tudo isso, que a didática da escrita, tal como ela se exprime oficialmente, deve às teorias cognitivistas, em particular aos modelos de Hayes e Flower (1980)¹¹.

Os rascunhos escolares têm agora um estatuto observável. Contudo, sua nova legitimidade também faz deles objetos artificiais, pois o fato de controlar as etapas de sua produção, como parece incitar a instituição, transforma-os em objetos normatizados.

No entanto, mostrarei que, sobre este terreno, têm-se explicações de concepções diferentes do rascunho e da reescritura, mesmo se elas permanecem implícitas na maior parte do tempo. Mas, antes, gostaria de considerar o rascunho em sua dimensão linguística, estudando-o, ao mesmo tempo, como signo e como texto, nas suas semelhanças / diferenças com as atividades próximas de reformulação e de paráfrase.

2 O rascunho, um objeto linguístico/semiótico

Como objeto linguístico, o rascunho pode ser definido, simultaneamente, como signo e como texto.

¹¹ Trata-se do modelo de John Hayes e Linda Flower (1980). Esta teoria é agora bem conhecida. Ela foi apresentada pela primeira vez por Claudine Garcia-Debanc (1986), notadamente da página 25 a 29. Uma versão mais complexa desse modelo apareceu em 1987. No primeiro estado da teoria, os autores propõem dar conta do ato de escrever apoiando-se sobre os protocolos orais construídos com sujeitos adultos no curso de escritura (ou refletindo sobre a maneira pela qual eles escreveram). Os autores destacam três fases principais no processo redacional: planejamento, formulação, revisão, esse último subprocesso podendo ocorrer a qualquer momento do processo geral. Em seguida, a análise da revisão é complexificada, mas as bases permanecem as mesmas: uma representação cronológica de um processo suposto que iria, em fases ordenadas e separadas umas das outras, “das ideias ao texto” (título de uma obra recente em psicologia cognitiva, de Michel Fayol (1997)).

Debates em Educação

2.1 O rascunho como “signo”

Esta análise foi desenvolvida por Fabre¹², a propósito dos rascunhos considerados como traços, as rasuras sendo analisadas como signos, cujo significado é de ser uma linguagem.

Seus trabalhos, inspirando-se nas primeiras correntes linguísticas da Crítica Genética, que tem por principal objeto de estudo os manuscritos de escritores, mostraram, primeiramente, a existência dos traços escritos em textos escolares, comparáveis àqueles que o escritor pratica sobre seu texto: a qualquer momento, o escrevente pode parar em sua própria enunciação; é o traço desta parada que denotam os signos semióticos inscritos no espaço material do rascunho - rasuras, riscos, sobrescritos e impedimentos, flechas, etc.

Neste sentido, o rascunho é tido como signo material, apresentando os modos de funcionamento característicos de um signo, e o que se analisa são as variantes observadas no traço destes signos. Mas, a comparação com o trabalho do escritor foi afastada até se analisar as modificações feitas pelos alunos sobre seus textos em operações linguísticas similares.

Os rascunhos são o lugar de operações distintas, limitadas a quatro principais: acrescentar, suprimir, substituir, deslocar. Entre numerosas referências, citaremos, por exemplo, aquela de Grésillon (1994) assim definindo o objeto “rascunho”:

Nós evocamos a necessidade de construir o objeto. Com efeito, em face de uma página de rascunho, coberta de rasuras, de reescrituras, de acréscimos e de permutações, é preciso antes de tudo isolar as unidades de reescritura, ordená-las umas com relação às outras, e delimitar a extensão que define a relação paradigmática. Por exemplo, A que pode ser uma palavra, um grupo sintático, uma frase ou mesmo um parágrafo, é substituída por B, B, por sua vez, é substituído por B', B'', etc; Trata-se, portanto, de constituir corretamente as unidades que fazem parte desse processo de reescritura. Para fazê-la, nós recorreremos à noção de substituição, emprestada, de fato, da linguística estrutural, mas adaptada à dinâmica dos rascunhos. Inicialmente simétrica e anacrônica, a substituição aplicada à análise de manuscritos é munida da dimensão do tempo. Como a própria escritura, ela está orientada: A se torna B e não o inverso (1994, p. 150).

¹² Em seu doutorado (these d'Etat) pela Universidade de Paris V, *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires* (1987), publicado sob o título: *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture* (1990).

Debates em Educação

Tendo constituído o rascunho não apenas em objeto semiótico, mas também em objeto analisável, segundo os métodos clássicos da linguística, Fabre (1987) considera sua função: na atividade material de rasurar, ela vê o uso da função reflexiva da linguagem: partindo da descrição da metalinguagem dada por Hjelmslev via Barthes (1953), segundo a qual “a metalinguagem tem por significado os dois planos da linguagem-objeto”, Fabre (1987) vê no fato de rasurar, antes que uma verdadeira metalinguagem, um “uso metalinguístico da linguagem”. É o que lhe permite interpretar as rasuras como os signos de tal atividade, cujas operações de reescritura seriam o vestígio.

Contudo, o rascunho não se reduz à rasura: a atividade de reformular também traz outras formas. Sem dúvida, existem reformulações locais, mas também há reformulações globais sem marca rasurada, sob a forma de novas versões (ou textos). Isso não é sem consequência. Com efeito, parece difícil de afirmar, na presença de duas versões concomitantes ou mesmo diferidas, o que da segunda vem forçosamente em substituição da primeira: quando uma rasura é forçosamente explícita e significa uma operação de linguagem clara (substituição, acréscimo, supressão ou deslocamento), a sucessão de versões, mesmo orientadas temporalmente, parece, se nos colocarmos do ponto de vista do escrevente, destacar, sobretudo, um contínuo, que não é decidido senão no momento da versão definitiva. Daí a necessidade de considerar o rascunho também como texto.

2.2 O rascunho como “texto”

Do ponto de vista do receptor, um texto pode ser dito “rascunho” porque existe outro texto ao qual se pode compará-lo (quer esse “outro” seja definitivo ou não). Nesta acepção, o “rascunho” é, então, sinônimo de “versão” (n, n+1, n+2 etc.) ou de “estado” provisório à luz do qual se mensura o texto final.

Mas, se nos colocarmos do ponto de vista do escrevente, pode-se dizer, então, que o rascunho é um texto em curso de produção, já que até o aparecimento de um novo texto produzido é apenas ele que vale. Nesta perspectiva, o que é produzido de

Debates em Educação

uma versão, de um estado do texto a outro, é finalmente a elaboração de um mesmo discurso. É por isso que se pedir emprestado o termo “reformulação” para lhe definir.

2.2.1 Rascunho e reformulação

Termo polissêmico, a reformulação foi tratada em numerosos domínios; consideremos, em particular, os trabalhos de Fuchs (1982) sobre a paráfrase. Partiremos das distinções apresentadas por de Gaulmyn (1987) em um artigo descrevendo três exemplos de diálogo sobre um tema imposto:

A reformulação pode designar a produção de um novo texto referido a um texto anterior: um resumo, um relatório, um comentário, uma tradução, a retomada de um comunicado da agência de imprensa num artigo. Ela também pode designar o procedimento de engendramento de um mesmo discurso que se refere a ele mesmo (M. M DE GAULMYN, 1987, p. 167).

A perspectiva assumida pela autora do artigo é aquela do diálogo “em vias de se fazer”. Os diferentes locutores contribuem para a organização do diálogo, cada um tendo um papel específico, de maneira que os gestos de autocorreção, de paráfrase, de substituições podem ser ditos, de um modo geral, “reformulativos”. Com efeito, a autora precisa:

[A reformulação] é marcada formalmente pelo retorno explícito de uma mesma estrutura de enunciado, retorno lexical, morfossintático e/ou semântico. As diferentes variantes de reformulação são a paráfrase, a definição, a correção, a repetição. A paráfrase corresponde a uma substituição ou a uma expansão: paráfrase sinonímica ou explicativa. As reformulações são: imediatas ou diferidas, a depender se o enunciado inicial e o enunciado reformulado se seguem ou são separados por outros enunciados. Elas são ditas autoreformulações ou hetero-reformulações quando se trata do enunciado do mesmo locutor ou não. Elas são, enfim, autoiniciadas ou heteroiniciadas quando o locutor reformula sua própria iniciativa ou é solicitado pelo outro (M. M. DE GAULMYN, 1987, p. 168).

Se adotarmos o ponto de vista do escrevente, podemos considerar os rascunhos como as enunciações progressivas cujas hesitações e, às vezes, os erros se traduzem pelas diferentes formas de rasuras inventariadas por Fabre (1987). Vemos, então, efetuar-se materialmente esse processo de retorno, de “retorno em direção a”,

Debates em Educação

no seio de um rascunho aqui considerado apenas como uma unidade textual (em distinção a uma outra eventual versão ou rascunho).

Pode-se observar esse processo a curto e longo prazo: a retomada pode se efetuar durante uma sessão de produção; ela também pode se estender por várias sessões, o escrevente sendo mestre de seus retornos (reformulações “diferidas”), e mesmo dos limites que destina a sua enunciação e a sua reenunciação. Fala-se, então, de “escritura longa”, de “escritura-em-série”, o texto se fazendo / desfazendo a cada sessão da escritura, o escrevente produzindo e reformulando seu discurso num mesmo gesto. Mas, também se pode observar esse processo de reformulação numa outra escala.

2.2.2 Rascunho e paráfrase?

Consideramos uma após outra as diferentes versões existentes do rascunho: o aluno efetua uma paráfrase de seu próprio dizer, de modo diferido, e segundo as condições que se pode, de imediato, qualificar de “heteroiniciadas” (cf. acima M. M. de Gaulmyn, 1987) na medida em que, frequentemente, essas novas unidades textuais dos rascunhos correspondem a demandas do professor¹³.

A situação de reformulação é, então, outra, ao mesmo tempo, para o enunciador (o escrevente) e para o receptor (aqui, o analista): o escrevente é levado a considerar o(s) escrito(s) precedente(s) como um primeiro texto acabado, a partir do(s) qual(is) ele deverá produzir um novo, seja repetindo o já enunciado, seja modificando tudo ou parte desse primeiro estado, seja mesmo produzindo um novo estado inteiramente diferente do (s) precedente (s).

A reformulação requerida aqui é, então, próxima da situação da paráfrase: o escrevente propõe um texto segundo (derivado?) que se refere a um primeiro texto.

No entanto, ele o faz de um modo que não está expressamente explícito, no sentido de que a referência a esse primeiro texto não é uma citação daquele assumido como tal (ou seja, com as marcas metalinguísticas deste retorno), mas, antes, um

¹³ Abaixo proponho um exemplo desta situação, frequente na escola elementar.

Debates em Educação

retorno-modificação de um texto-fonte: poder-se-ia dizer que o primeiro texto produzido atua como um primeiro contexto ou como um intertexto. As diferenças constatadas entre os estados ou versões contrariamente à reescrita por reformulação imediata são mais difíceis de analisar.

Com efeito, aqui, a atividade do escrevente parece diferente: durante a reformulação imediata, o escrevente atesta uma atividade reflexiva, metalinguística, cuja manifestação é tangível, por exemplo, pelas diferentes formas de rasuras trazidas no escrito. Entretanto, no caso das reformulações diferidas, a atividade do escrevente é dupla: de uma parte, ele produz uma nova versão, um novo estado (um novo texto) com, aqui também, os traços de reformulação imediata; mas, de outra parte, ele mantém com o(s) texto(s) que o precedeu (ou procederam) uma relação complexa e difusa.

Não é certo, efetivamente, apontar de modo preciso ao que o escrevente se refere. Precisaria, então, que ele estivesse em condições de retornar e reler atentamente seu (ou seus) primeiro(s) escrito(s), geralmente separado (s) no tempo ou no espaço. Na realidade, dois casos são possíveis:

a) considerar, primeiro, a folha de rascunho escrita a lápis, que ele precisa reler e depois recopiar antes do término da sessão, às vezes, na sessão seguinte. Nesse momento, pode-se associar a reformulação a uma atividade metalinguística de releitura, com ou sem marca, e o texto recopiado é um “outro” texto, na medida em que ele é transformado pelo “retorno sobre” o já escrito que constitui a releitura: a manutenção do texto do rascunho, sua repetição - mesmo palavra por palavra - fazem, apesar de tudo, do texto recopiado um texto novo.

b) depois há o caso da reformulação diferida a longo prazo (uma semana ou mais), que pode ser suscitada por um debate avaliativo (coletivo e/ou individual) resultando, por exemplo, na decisão de fornecer uma nova versão.

Nesse caso, a relação com o primeiro estado do texto muda de sentido. Pode-se mesmo se perguntar se esta nova escritura se faz em referência ostensiva com o(s) primeiro(s) estado(s): o escrevente fornece uma nova ocorrência, que é concebida por “substituir” uma unidade da escritura imperfeitamente realizada até aqui; no curso

Debates em Educação

desse trabalho, ele mesmo chega a esquecer completamente sua produção precedente e escreve uma versão radicalmente nova; ou, então, de não tratar o texto precedente somente por acréscimo de episódio: uma “sequência” é inserida no(s) texto(s) anterior(es).

Houve nova reescritura, atividade reflexiva, autocitação? A atividade do sujeito escrevente permanece, nesse caso, muito mais difícil de interpretar, na medida em que a paráfrase que ele faz de si mesmo não é inteiramente explícita: os gestos sucessivos de escritura produzem textos consecutivos acabados que se apresentam como unidades autônomas com, entre cada versão, uma solução de continuidade que apenas amplia a leitura seguida do receptor. O ponto de vista do escrevente permanece implícito, ele é o único, em todo caso, a poder garantir um parentesco semântico entre cada versão.

Pode-se, finalmente, falar de “paráfrase”, como sugerimos acima, considerando o parentesco entre os dois textos? Não é seguro, se feita referência ao que Fuchs (1994) designa sob esse termo: quer o parentesco semântico seja explícito e previsível na língua (no caso das reformulações fundadas sobre a equivalência entre frases, sendo essa definida pela presença de uma invariante semântica), ou não, o sujeito deve assinalar a identidade entre discursos por marcadores explicitando a predicação identificada¹⁴. Porém, a reelaboração do mesmo objeto discursivo é aqui, por uma parte, recriada pelo receptor, em razão da situação escolar que induz às consignas de “reescritura” às quais o aluno deve se conformar.

No capítulo sobre “as condições de julgamento da paráfrase”, Fuchs (1982, p. 140-177) se interessa justamente por um corpus muito particular de reformulações que são os rascunhos de manuscritos; aqueles lhe parecem preciosos por iluminar o “percurso das possíveis sucessões rejeitadas antes que o autor opte pela formulação definitivamente fixada” (FUCHS, 1982, p. 140).

O que ele tem de interessante, segundo Fuchs (1982), é justamente que o autor não estabelece um julgamento positivo da paráfrase. Seus ensaios, tentativas mais ou menos felizes da escritura, são antes de tudo tateamentos que não prejudgam uma

¹⁴ Ver Catherine Fuchs (1994), notadamente Capítulo 1, p. 38-39.

Debates em Educação

intenção de significação precisa; bem ao contrário, essas “alterações” modificam, às vezes, sensivelmente o curso da escritura até a obtenção do “semantismo visado”, que não é pré-estabelecido em nenhum caso, mas só calculado por comparações sucessivas.

Pode-se ver numa analogia com as situações de rascunhos escolares: aqui, o enunciador parte de um texto-fonte (o seu) já todo constituído e o “parafraseia” como se ele se tratasse de um outro. Decerto, agindo dessa maneira, ele vai ao fundo de um processo de textualização, como o faz os escritores enquanto produzem as novas versões de um texto, mas o fato de fazê-lo sem referência direta e explícita ao texto-fonte (o seu) conduz a considerar a questão da paráfrase sob o ângulo da reprodução/transformação, muito mais do que como a equivalência semântica entre dois discursos, ao ponto que se pode perguntar o que permanece de comum entre as versões: o único laço parece ser a continuidade da construção do discurso.

Por outro lado, se referirmo-nos à definição de “reformulação” no sentido genérico (que compreende, portanto, a paráfrase) dada mais acima por de Gaulmyn (1987), constata-se que ela impõe que os enunciados reformulados se caracterizam pelo “retorno explícito de uma mesma estrutura de enunciado”. Concebe-se que isso se manifesta tanto por marcas formais, quanto pelo caráter explícito do parentesco entre enunciados. Como os comparar, como distinguir as identidades ou semelhanças formais entre enunciados?

2.2.3 O contexto, a delimitação das unidades: posição do problema

Se é relativamente fácil delimitar as variantes rasuradas, parece mais difícil comparar grandes unidades textuais. Vimos que nem toda “reformulação” é segmentável em signos discretos/ locais. Esta questão foi levantada por Rastier (1998) sob a forma de uma reflexão sobre o contexto. Trazendo a análise linguística clássica que isola suas unidades em função de um contexto compreendido de modo estreito e abstrato, não cessando de remontar da ocorrência ao tipo, ele propõe inverter os trâmites no âmbito da interpretação semântica dos textos:

Debates em Educação

A oposição léxico-gramatical entre tipo e ocorrência deve, para nós, na problemática retórico-hermenêutica, ceder à oposição entre ocorrência-fonte e retomada. As ocorrências-fontes podem se tornar canônicas e se encontrar promulgadas na posição de paradigmas. Quanto às retomadas, já que, de fato, a mudança dos contextos torna toda repetição impossível, elas modificam e transformam as fontes. A relação entre ocorrências é, então, mediatizada por uma série de reescrituras (e de interpretações que elas concretizam). Se bem que o problema de interpretação não mais se coloca a propósito da relação atemporal entre tipo e ocorrência, mas no tempo, escandido de rupturas, de uma tradição. Assim, um tema literário não é um tipo (no sentido ontológico), mas uma família de transformações. A própria textualidade é feita dessas exposições, desenvolvimentos, retornos e variações (RASTIER, 1998, p. 104).

Apesar de seu caráter extremamente geral, essas palavras parecem apropriadas à ampla concepção dos rascunhos que proponho: considerando também o contexto como uma relação entre textos, (por exemplo, um texto x versus um texto y de rascunho), e dando assim uma outra forma à noção de intertextualidade, esta análise introduz uma dimensão histórica na leitura dos rascunhos.

Deste modo, a análise dos rascunhos, tal como eu a compreendo, parece-me entrar num campo amplo, que é aquele da constituição de um discurso no qual se encontra integrada à atividade metalinguística.

Esta reflexão deve muito a François (1996): considera-se, em particular, sua análise da metalinguagem em termos de “circulação discursiva”. Antes que a habitual concepção vertical de metalinguagem concebida sob a forma de discurso encaixado “a um primeiro nível de linguagem trazido sobre os objetos se acrescentaria um segundo nível trazido sobre o primeiro” (FRANÇOIS, 1996, p. 153). Este autor defende uma concepção horizontal nos termos de “‘comentário integrado’ inerente à significação do ‘discurso de nível 1’ que, de fato, não existe ‘verdadeiramente’” (1996, p. 154).

Com efeito, nas paráfrases comumente resultantes das conversações infantis (notadamente no caso das definições tentando delimitar o sentido de uma palavra) tem-se, às vezes, dificuldade em distinguir a “meta” na sucessão-retomada do sentido que implica o diálogo. Exemplo, na Escola Maternal:

“ – J. (comentando): é bonito, não é bonito...

“ – A professora: é melhor dizer, eu gosto disso, eu não gosto disso.. para aqueles que fazem as coisas diferentes...

“ - J.: ...que fazem as coisas mal [sic!] (FRANÇOIS, 1996, p. 164)

Vê-se aqui que as unidades de formulação e de reformulação são bem flexíveis no discurso oral em construção, não sendo verdadeiramente demarcadas como na escrita.

Conclusões – hipóteses

No total, parece-me legítimo pôr a existência de diferentes tipos de rascunhos. Bem mais: as diferenças que assinalei quanto à elaboração do objeto material fazem supor que a atividade de escritura não é da mesma natureza quando a atividade de reformulação é imediata e local, e quando ela é diferida e global.

É esta hipótese que tem me conduzido a trabalhar sobre os rascunhos escolares de diferentes tipos¹⁵. Eles representam, provavelmente, os exemplos reconhecidos de situações reais realizadas em muitas escolas. Eles têm, em todo caso, a particularidade de corresponder a práticas atestadas, e diferem radicalmente dos estudos experimentais realizados em psicologia, nos quais o rascunho é uma construção do experimentador para validar uma hipótese.

Eu reunira, portanto, três corpora.

O corpus 1 foi formado por duas séries compreendendo rascunhos e cópias passadas a limpo, que foram obtidas no início do ano escolar de 1996, a partir das provas nacionais da avaliação do 6^{ème}. Tratava-se da escrita de uma narrativa de ficção com cerca de vinte linhas sobre a base de uma consigna bastante restritiva, em uma única sessão de uma hora (cerca 50 minutos). Os alunos deviam escrever um rascunho, reler e corrigir, depois recopiar.

Os rascunhos do corpus 1 tem, portanto, a seguinte característica: de escritura breve à reformulação imediata, compreendendo, a princípio, rascunho e copia passada a limpo, sendo duas séries encadeadas. É rascunho o escrito produzido sobre o suporte de mesmo nome, cópia é o escrito definitivo.

Para o corpus 2, os alunos partiram de uma narrativa-fonte (uma narrativa para a juventude que eles explicaram em sala), que eles deviam reformular mudando o

¹⁵ Foi objeto da minha tese: Lamothe-Boré (1998), a aparecer nas edições l'Harmattan.

Debates em Educação

ponto de vista. Os alunos, após uma primeira fase de escritura, retornaram ao rascunho a partir da orientação do professor, e novas consignas (para melhorar o texto) lhes foram dadas. Após uma semana, eles produziram um segundo estado de seu texto. Julgando o esforço de reescritura suficiente, o professor não deu continuidade a este trabalho. Esse corpus compreende duas séries de produções tendo as seguintes características:

- de escritura breve (um texto completo a cada sessão) à reformulação imediata e diferida.
- escritura sucessiva: duas produções diferentes são produzidas separadamente no tempo. Esta situação, muito guiada, difere, no entanto, daquela do corpus 1 porque houve interação entre o professor e os alunos, e tempo de reflexão entre os dois estados do texto.

O corpus 3, enfim, é feito de rascunhos representando vários estados sucessivos de um mesmo texto. Eles foram redigidos em classe ao longo de um mês, aproximadamente, no âmbito da participação de um concurso de escritura Plume en Erve¹⁶, organizado pelas edições Nathan – Telerama Junior¹⁷. As características são as seguintes:

- de escritura longa e contínua à reformulação imediata e diferida: o que significa que a enunciação não é terminada em uma só sessão, mas prossegue durante o mês de escritura.
- ao longo de todo o mês de escritura, os escreventes podem reformular o texto em curso ou já escrito durante as sessões precedentes: o número e a forma das reformulações são, pois, livres.

¹⁶ NT: Em Português, “Pena em Erva”.

¹⁷ Ver a descrição precisa na segunda parte desse artigo.

Debates em Educação

- quando a narrativa acede a uma primeira elaboração, damo-lhes o nome de versão¹⁸.

O número de versões é livre. Há, nesse corpus, segundo os alunos, de duas a cinco versões diferentes. Além disso, cada versão, antes da última versão passada a limpo, comporta numerosos traços de rasuras e reformulações locais.

Essas situações traduzem as concepções contrastadas da didática, que repousam sobre uma interpretação diferente de “rascunho” e “reescritura” da parte do professor.

Como se podia esperar, as diferenças que elas implicam também se marcam nos processos de reescritura dos alunos. Para resumir, eu diria que - nos três corpora, notam-se os efeitos idênticos e normatizadores da reescritura¹⁹ - só a escritura longa (corpus 3) permite ao escrevente elaborar o que o analista decifra como uma verdadeira estratégia pessoal da escritura, fora de toda consideração sobre a qualidade do texto.

Isto verifica o que Bucheton (1995) tinha proposto em sua tese bastante vygotskiana sobre o poder da escritura, ao mesmo tempo, ferramenta e objeto de transformação do pensamento do sujeito. A reescritura, tomada no sentido de “elaboração contínua da escritura”, permite ao aluno, com efeito, descobrir de modo mais ou menos consciente alguns meios linguísticos e de mensurar sua força e seu efeito. Segundo Bucheton (1995), a interação oral com os outros alunos, com o professor e também do aluno com seu próprio texto eram fatores determinantes no que ele chamava “espessamento do texto”.

Encontra-se, em parte, esse fenômeno no corpus 3 (acima). Mas, se permanecemos aí, estamos condenados a constatações extremamente gerais. Para compreender realmente a função de um tipo de rascunho, é preciso se prender a uma

¹⁸ Segundo a definição de Grésillon (1994, p. 246) “estado já relativamente acabado de uma elaboração textual; pode existir várias versões manuscritas e/ou várias versões impressas de um mesmo texto”.

¹⁹ Esse ponto muito importante não pode ser desenvolvido aqui em razão de sua complexidade. Ele mostra a que ponto as referências que a escola dá, em termos de estereótipos de escritura, são poderosas e necessárias na aprendizagem.

Debates em Educação

leitura “armada” dos textos dos alunos, que se apoia mais sobre a análise do discurso e na pragmática, por exemplo.

Até aqui e depois de uma dezena de anos, a didática da escritura e da reescritura²⁰ tem trabalhado muito sobre situações de escritura e motivação, sobre o componente pragmático dos discursos “endereçoados” que são sempre os escritos escolares, sobre a explicação dos saberes em jogo na escritura e na atividade de resolução de problemas que conduzem a toda constatação de inadequação entre o que é visado e o que é escrito. Mas, essas aquisições fundamentais não devem se congelar nas técnicas de revisão dos textos demais gerais.

Parece-me que o conhecimento preciso das estratégias dos alunos ao escrever e reescrever um texto ainda faz largamente falta à didática. Ela está presa entre a vontade de ensinar - implicitamente ou explicitamente - a ferramenta “reescritura” enquanto tal, como princípio mesmo da escritura, daí, por exemplo, as situações de escritura longa que provocam forçosamente as reformulações; e a vontade de resolver explicitamente, pela reescritura, certos problemas de escritura que emergem de uma avaliação.

No primeiro caso, o acento é colocado sobre o processo, no segundo sobre o produto. Todavia, nenhuma dessas tendências da didática se interessa pelos detalhes das realizações languageiras das produções, se bem que o conhecimento real da enunciação escrita dos jovens escreventes parece-me ter progredido pouco nos últimos dez anos, mesmo que as teorias da aprendizagem da escritura (no domínio da cognição notadamente) estejam bem implantadas no meio escolar.

No exemplo que analiso abaixo, eu desejo mostrar em que pode contribuir a observação de um percurso individual de escritura e de reescritura, e a interpretação que eu traço, sem dissimular a dificuldade que haveria para a didática em pensar a “aprender/ensinar a ler os textos de escreventes debutantes”, dentro de sua própria especificidade. Acredito, no entanto, que há aí um domínio ainda não teorizado, relacionado ao campo da leitura e da interpretação.

²⁰ Em particular nas revistas como *Pratiques*, *Repères* (INPR), *Le Français Aujourd’hui*...

3 Para uma leitura interpretativa dos rascunhos: um exemplo²¹

O que os rascunhos nos dizem do trabalho do aluno? O que é que se constrói, assim, na escritura?

O exemplo que será analisado²² aqui é, ao mesmo tempo, banal e singular. Banal, porque ele descreve um texto típico de aluno, ou seja, um texto que não responde, não pode responder, a todas as normas do escrito. Como todos os escritos escolares, esse é um escrito de aprendizagem. É, portanto, um produto imperfeito. Pode-se esperar que ele suscite irritação, incompreensão ou aborrecimento no leitor adulto, às vezes, um divertimento, devido ao inesperado. Mas, esse escrito escolar apresenta também duas singularidades: é uma narrativa longa, longamente reescrita; é também um texto de ficção, ou - mais precisamente - um texto que se “ficcionaliza”.

É exatamente assim que proponho sua leitura: o que faz seu interesse para o leitor adulto parece-me residir na colocação progressiva dos sinais da ficção em seus lugares, tais como os têm assimilado uma jovem aluna de CM2. Gostaria de mostrar como esta aluna se esforça para colocar no lugar os elementos verossímeis que constituem as condições de legibilidade de uma narrativa, e que - precisamente porque obedecem às regras do gênero - fazem dessa narrativa uma ficção.

3.1 O contexto da escritura

Anteriormente, apresentei o corpus 3, do qual é extraído o texto de Houda. Esse texto provém de uma classe de 20 alunos de CM2 de uma escola primária situada em ZEP, zona “sensível” do subúrbio d’Argenteuil (Val d’Oise). A classe, neste ano

²¹ Uma versão desse texto (p. 14-26), diferente na sua visão, aparece nas edições De Boeck. Ela está aqui ligeiramente modificada.

²² NT: Os textos de alunos do CM2 trazem uma série de erros e hesitações de diferentes níveis (gráfico, ortográfico, sintático, pontuação, etc.), próprios de processo de aprendizagem da escritura. Esta característica dificulta a tradução do que foi escrito pela aluna francesa, sobretudo porque entre a língua francesa e a portuguesa não há correspondentes exatos tanto no nível ortográfico, quanto no nível sintático. Por este motivo, no corpo do texto, apresentamos uma tradução aproximada, por vezes “ao pé da letra” ou, ainda, deixando alguns termos na língua original, dada a impossibilidade de se encontrar significantes, sintagmas nominais ou verbais ou termos equivalentes. Mas, em anexo, optamos por os textos em francês.

Debates em Educação

escolar 1993/1994, é composta por metade de crianças procedentes de imigrantes e de crianças estrangeiras, e por outra metade de jovens franceses resultantes de camadas médias ou populares deste subúrbio parisiense marcado pelo desemprego. O nível linguístico da escrita destes alunos indica, certamente, lacunas, porém a classe manifesta um forte apetite para as atividades de leitura e de escrita. Quanto à Houda, é uma aluna “beur”²³, considerada “mediana” pelo professor, mas também muito interessada pela escrita, muito atenta e “presa” pela tarefa de escrita longa que eu descrevo brevemente.

O texto, que apresentarei aqui só os extratos retidos para a análise - resultou, com efeito, de uma tentativa do professor para colocar seus alunos num situação de escrita longa; longa, simultaneamente, pelo espaço gráfico ocupado, e pelo tempo passado na escrita do texto. O concurso literário Plume en Herbe organizado pelas edições Nathan – Télérama Junior voltado aos alunos de 9-13 anos é o ponto de partida. Trata-se da escrita de uma narrativa a partir de dez imagens originais realizadas por um ilustrador profissional²⁴. Estas podiam ser colocadas pelo escrevente na ordem que desejasse, de modo a poder construir uma narrativa inteligível, mas todas elas deviam ser utilizadas. O texto foi escrito olhando para a imagem e os alunos também deviam dar um título a sua narrativa.

No primeiro momento, os alunos foram convidados a elaborar um cenário em grupos de dez. Eles classificaram as imagens e as enumeraram na ordem que corresponderia ao desenvolvimento de seu cenário, com o qual apresentariam as grandes linhas para escrever. No segundo momento, o professor organizou uma sessão coletiva durante a qual os cenários foram expostos ao conjunto da classe. Os grupos que não encontraram uma boa ordem e uma narrativa que lhe correspondesse se inspiraram em cenários já existentes. Em seguida, iniciou-se a fase de redação individual, que durou cerca de um mês.

Os alunos redigiram o texto a partir do cenário que eles encontraram, ou que escolheram. As imagens foram, então, colocadas numa ordem definitiva e o seu texto lhe foi associado. Duas, ou mesmo três versões foram produzidas por aluno. Um vai e

²³ NT: Jovem de origem magrebina nascida na França.

²⁴ As imagens figuram em anexo, classificadas na ordem escolhida por Houda.

Debates em Educação

vem individual se estabeleceu entre o professor e os alunos, que escreveram a seu ritmo até a cópia final, cuja data de entrega era obrigatoriamente a mesma para todos. As correções dos alunos e do professor foram anotadas de modo diferente.

Do conjunto dos textos escritos por díades sobre um cenário comum, o texto de Houda é o que possui o maior número de versões completas, as maiores modificações no interior de cada versão. Isso explica porque o escolhi entre os outros rascunhos. Mas, o que me pareceu específico em seu trabalho é o esforço contínuo de reescritura, particularmente visível na segunda versão.

3.2 Trabalho da reescritura e “coerência mostrada”

A situação de escritura que acabei de descrever supõe que o texto e a imagem sejam muito estreitamente colocados em coerência. O trabalho de invenção próprio à ficção assume aqui, com efeito, uma forma particular: a formulação do texto se serve da interpretação das imagens oferecidas. A história produzida não é apenas enunciada, ela é explicada, interpretada, ao mesmo tempo, em que é enunciada.

Esse trabalho de explicitação é mais necessário do que nas narrativas que não têm imagem como suporte porque a imagem não diz nada de inteligível ao receptor enquanto ela não é objeto de um tratamento narrativo suscetível de uma verbalização: ordenação das imagens, denotação de índices, escolha de fragmentos significantes em cada imagem e organização destes fragmentos em configuração significativa, interpretação de acontecimentos representados através de acontecimentos verbalizados, mas não representados sobre a imagem, enfim, um trabalho extremamente complexo que coloca em jogo os mais altos recursos linguageiros dos escreventes.

É por isso que me parece interessante observar os meios descobertos no próprio trabalho de escritura longa para fabricar a coerência, o verossímil, o que interpreto como relevante do trabalho da ficcionalização.

É verdade que a coerência não pertence exclusivamente a ficção. Ela é, de fato, não só de toda narrativa, mas também de todo tipo de discurso; é uma primeira

Debates em Educação

condição pragmática que assegura a comunicação e a boa recepção de uma mensagem, qualquer que seja²⁵. Com relação à “coesão” que afeta, sobretudo, a boa formação do texto ou do discurso e que está ao lado do enunciador, a coerência necessita imperativamente da participação de um coenunciador que deve identificar o gênero do discurso que lhe propõe o enunciador, mobilizar um saber em relação com aquele ou ativar os scripts comuns a sua cultura.

Aqui, por exemplo, a narrativa produzida já parece fortemente induzida pelo caráter e atmosfera das imagens, com características de “roman noir”, que aparecem para codificar a priori uma narrativa, cujo desenvolvimento é traçado pelas convenções do gênero.

A coerência, portanto, não está no texto, mas no sentimento que é comunicado ao leitor. É por isso que seria difícil encontrá-la a partir das marcas deixadas no texto. Mas, parece-me que estamos lidando com uma narrativa muito particular, uma narrativa que interpreta, ao mesmo tempo, que enuncia. Eu gostaria de dizer por aqui que o escrevente deve, pois, não apenas motivar sua narrativa para restituí-la verossímil, mas que também deve mostrar o caráter verossímil. Eis aqui porque a verossimilhança da narrativa produzida deve, parece-me, ser acompanhada de condutas explicativas que darão ostensivamente a coerência do que foi verbalizado das imagens. Ponho, assim, que a coerência se manifesta:

- pelos meios não convencionais próprios ao escrevente: uma coerência, senão a coerência;
- pelos meios argumentativos mais visíveis convencionalmente: marcas de uma coerência mostrada.

3.3 O texto e seus problemas

3.3.1 Coerência global / coerência local

²⁵ Para uma definição rápida, pode-se voltar ao artigo de D. Maingueneau (1996, p. 16-18), que lembra “a coerência não está no texto, ela é construída pelo coenunciador” e, citando Michel Charolles (1978, p. 18), que “a necessidade da coerência é uma forma a priori da recepção discursiva”.

Debates em Educação

O leitor não pode deixar de ser surpreendido, na primeira leitura, pelo contraste entre a atmosfera geral das imagens²⁶ e o conteúdo semântico que lhe é atribuído. Para resumir muito sucintamente, o herói, Nicolas, deixa sua mulher depois de uma discussão, levando uma mala que parece preciosa. Ele encontra, em seu caminho, como nos romances policiais, diversos personagens mais ou menos recomendáveis - forasteiros, malfeitores, policiais, sem falar dos artistas de ópera que são evocados - mas, sua procura é manifestadamente guiada por um problema sentimental, aquele da reconciliação com sua mulher Virgínia, cuja estadia final no hospital conseguirá, enfim, resolver...

Onde se esperava um “romance policial”, Houda propõe um romance sentimental! No entanto, mesmo se as expectativas do leitor são assim frustradas, a narrativa é inteligível. Ele satisfaz um sentimento intuitivo de coerência global, essencialmente porque consegue fechar a volta: Nicolas tinha feito sua mala depois de uma discussão; no curso de sua viagem inicial, ele perderá sua mala “que lhe vinha de sua mãe”, sofrerá um acidente que o levará ao hospital, mas encontrará o amor de Virgínia.

Contudo, essa narrativa, clara em suas grandes linhas, põe problemas de leitura desde que se entre em detalhes. A imagem e o texto, às vezes, dissociam-se um do outro: a imagem 1, por exemplo, implica um laço entre a mulher sentada na poltrona e o retrato dos irmãos siameses postos sobre a mesa de cabeceira ao lado dela, laço que a narrativa não explica. Esta lacuna parece contradizer as metarregras de coerência outrora expostas por Charolles (1978), em particular a regra da não contradição: na narrativa de Houda, com efeito, não se diz como Nicolas pode encontrar, por acaso, os dois irmãos siameses sem os reconhecer, enquanto o retrato destes está sobre a mesa de cabeceira de Virgínia!

Este tipo de coerência é, no entanto, obrigatório? A aluna devia absolutamente explicar tudo o que mostraria a imagem? Isso não parece evidente, pois o autor de uma ficção não a tem sobre a imagem: em particular, ele pode decidir que o retrato ao

²⁶ Ver as imagens em anexo.

Debates em Educação

lado de Virgínia não é aquele dos irmãos, mas de outros personagens com chapeau mou, já que as imagens nos mostram que todos os personagens portam um.

O efeito de coerência ou de incoerência não está, provavelmente, na procura desse lado. Parece mais interessante se perguntar como Houda chega a articular a narrativa geral com a divisão em sessões impostas pelas imagens, como cada parágrafo chega ou não chega a criar um efeito de coerência local ou semilocal sem que seja perdido o fio da narrativa. A observação de seu trabalho de reescritura vai nos permitir compreender em que consiste sua estratégia.

3.3.2 O trabalho de reescritura na segunda versão

O texto aumenta de modo muito sensível entre a primeira e a segunda versão: passa-se de 68 a 115 linhas, para regressar a 103 linhas na versão recopiada²⁷. Esse movimento de expansão/ redução é muito observado nos rascunhos de qualquer amplidão, inclusive nos rascunhos de escritores, notadamente em Flaubert.

No caso de Houda, que significado ele tem?

Eu proporia a hipótese seguinte: o texto de Houda mostraria, na segunda versão, um esforço contínuo de construção da ficção, que a empurraria a motivar sem cessar os menores elementos, constituindo os materiais da ficção por meio de acréscimos de conteúdo e de marcas explicativas, de maneira a criar um efeito de coerência para o leitor.

O ponto de partida da hipótese reside no fato que a segunda versão é notável por seu comprimento e pelo fato que ela comporta grande número de acréscimos. Mas, além disto, ela se destaca pelo número e abundância das combinações de marcas: assim, ela é aquela que totaliza, explicitamente, mais marcas explicativas. Enfim, essa versão apenas combina de modo exaustivo os modos utilizados nas três versões.

Se bem que esta segunda versão pode aparecer como o esforço da escrevente, ao mesmo tempo, para perseguir o esforço da invenção necessário a conclusão da

²⁷ A escrevente utiliza uma grafia mais larga para a recópia, mais estendida no espaço, o que distorce um pouco a contagem e deve sugerir menos linhas.

Debates em Educação

narrativa, mas, sobretudo, o esforço para interpretar essa narrativa; é por esta razão, parece-nos, que poderia se explicar os diferentes parênteses, acréscimos, hesitações diversos da escritura: fazer avançar a narrativa e, respectivamente, ordená-la lhe dando sentido para a escrevente como primeira leitora de seu texto, mas também para todo leitor descobrindo este enredo.

3.4 POIS, marcador privilegiado de coerência?

Analisaremos três passagens retiradas de momentos diferentes do enredo. Todos tem a particularidade, própria da segunda versão, de comportar várias ocorrências do POIS (ela comporta onze ocorrências, em oposição a cinco na primeira versão e cinco na versão recopiada). Nós as compararemos às passagens correspondentes de outras versões - quando elas existem - perguntando-nos se o emprego do conector POIS favorece ou não a coerência da narrativa.

- Primeiro exemplo, imagem 2: trata-se do acionamento da narrativa com a saída do herói.

O quadro abaixo²⁸ permite a leitura conjunta das três versões:

Imagem 2.

Primeira versão	Segunda versão	Versão recopiada
Ele se diz / olhando sua mala sobre sua cama ele diz: "fui / razoável /he fazendo desgosto, eu vou fugir assim/ ela poderá refazer sua vida / como ela quer e ela não terá mais desgosto" / depois fugiu pela janela	...ele / cozinhar alguma coisa mas o quê? Nicolas faz fez suas bagagens PARA fugir / Depois de ter feito suas bagagens Nicolas deixou / uma carta em seu escritório e fugiu pela / janela com sua mala / ele não se separava / nunca de sua mala salvo se ele permanecia em casa salvo se ele permanecia em casa / POIS sua mala era uma	...ele cozinhou alguma coisa mas / o quê? Nicolas fez suas bagagens PARA / fugir. Depois suas bagagens Nicolas deixou / uma carta em seu escritório e fugiu / pela janela com sua mala Ele não se separava / nunca de sua mala salvo se ele permanecia em casa / POIS sua mala vinha de sua mãe era uma coisa preciosa para

²⁸ As barras oblíquas no texto da aluna indicam os retornos à linha.

Debates em Educação

	coisa preciosa para ele POIS / sua vinha de sua mãe que estava morta.	ele.
--	---	------

A primeira versão é caracterizada por um monólogo em discurso direto, com “assim” como marca explicativa assumida pelo personagem. A escrevente, aqui, motiva a fuga de seu personagem por meio do pensamento interior que lhe é atribuído. Na segunda versão, ao contrário, o discurso interior, motivando a decisão do herói, é substituído pela menção a uma carta destinada à Virginia, cujo conteúdo é escondido do leitor.

A escrevente começa a dar uma forma à narrativa que vai privilegiar a autoridade do narrador. Vê-se, por exemplo, no tratamento da mala. Nas duas retomadas, com efeito, a narradora justifica a fuga de seu herói com sua mala, através do POIS:

Ele não se separava
quando
nunca de sua mala ~~salvo se ele permanecia em casa~~
<salvo se ele permanecia em casa>
pois sua mala era uma coisa preciosa para ele pois sua vinha de sua mãe que
estava morta.

Primeiro, o narrador expõe o motivo que seu personagem tem para nunca se separar de sua mala (primeiro “POIS”), depois ele exprime o motivo (causa exterior, o segundo “POIS” dependendo da proposta precedente).

Na versão recopiada, os acontecimentos se organizam segundo uma progressão temática de ordem inversa: é o fato de que a mala vem de sua mãe (note-se também a supressão da referência à morte dela, que faz o objeto de um deslocamento na versão recopiada) que agora explica porque Nicolas nunca se separa desta. E o caráter precioso da mala se torna um comentário do narrador. A inversão na ordem das propostas é característica do trabalho da reescritura: Houda não está mais procurando conteúdo a transmitir. O encadeamento retido desta vez dá primeiro a explicação (sua mala era uma coisa preciosa para ele) e depois usa o motivo escondido interno ao personagem (a mala vinha de sua mãe que estava morta).

Debates em Educação

Para compreender o que está em jogo na escolha do procedimento explicativo utilizado pela escrevente, é preciso dizer uma palavra do valor de POIS, do ponto de vista semântico-lógico. Com efeito, Weinrich relembra que:

Ao inverso das conjunções “já que” e “como”, “pois” é empregado quando a causa é ainda desconhecida do ouvinte. Quando, ao contrário, a causa lhe é conhecida, não seria na medida em que ele pode se encadear àquela com um “por que?”, a conjunção “pois” está então fora de questão. Contrariamente as outras conjunções, “pois” não está aqui para refrescar a memória do ouvinte, mas para informar uma razão não identificada. [...] As junções com “pois” não estando fundadas sobre nenhuma informação prévia, elas são sempre pospostas (1989, p. 462).

Lembramos também que POIS, como conector, sempre introduz uma enunciação distinta da proposta precedente. O ponto importante é que a enunciação completada pelo locutor na proposta com POIS é considerada por ela mesma e não (como nos casos polifônicos de “já que”) por um alocutivo (DUCROT, 1980, p. 47-49).

Se, como o diz Weinrich (1989), POIS é empregado quando a causa é ainda desconhecida do interlocutor, compreende-se, então, que os valores de POIS sejam muito fortemente marcados pela autoridade do locutor.

Por que Houda recobre essa procedência? Ela abandonou o monólogo interior (primeira versão), que expõe diretamente ao leitor os segredos do personagem, para recorrer a um meio muito mais poderoso de chamar o leitor: para nós, o emprego do POIS lhe permite gerir, passo a passo, os acontecimentos da narrativa, que se desencadeiam, então, de modo aparentemente lógico, sob a autoridade de narrador. O leitor sabe da existência dos acontecimentos, ao mesmo tempo, que seu papel no encadeamento da narrativa. Mas, paradoxalmente, ele se encontra na incapacidade de antecipar a continuidade da história, que é o segredo do narrador.

Com efeito, se o laço de casualidade entre os acontecimentos está ostensivamente sublinhado pelo POIS, inversamente, o leitor não dispõe de muito indícios para antecipar a continuidade da história, que é confiscada pelo narrador; o caráter abrupto das informações assim desvendadas fragmentadamente pode, a termo, danificar a coerência tocante a continuidade temática (CHAROLLES, 1978).

Debates em Educação

POIS seria, portanto, uma marca discursiva privilegiada pelo narrador para estruturar sua narrativa após o fato, mais que um simples operador de coerência.

- Nós iremos vê-lo de maneira ainda mais probatória, com um segundo exemplo, imagem 6: Nicolas encontra os malfeitores.

Imagem 6.

Primeira versão	Segunda versão	Versão recopiada
a) Nicolas perguntou “Podia pa vocês paráveis por / vocês paráveis [= por favor?]” Os irmãos responderam “vai”/ Nicolas foi pegar sua mala para rezar mas/ Os os 2 irmãos dizer dizem “a que te servirá eu de pegar tua mala, Nicolas respondeu “vocês tem razão a quem servir de pegar minha mala eu vou simplesmente rezar”	a) Nicolas perguntou aos irmãos M.V. se ele podia parar / POIS ele queria rezar ele tinha medo / por Virginia (...)	a) <Quando> Nicolas viu um cemitério ele perguntou aos / dois irmãos M.V. se ele podia parar “Vocês podem parar POIS ele / queria rezar e aqui era ali onde / estava enterrar sua mãe.
b) depois enquanto os siameses Nicolas rezar / Os Esses os 2 irmãos levam a mala depois saem / do carro crendo que na mala tinha / dinheiro.	b) durante esse tempo os irmãos M.V. levaram a mala / POIS eles precisavam de dinheiro e sim é isso mesmo / os assaltantes. (...)	b) Nicolas partiu / rezar e durante esse tempo os dois irmãos / M.V. Levaram a mala de Nicolas.
c) ENTÃO eles / disseram “vamos depressa tirar-nos antes que eles venha / se antes que ele nos veja senão iremos ainda para / prisão	c) (...) para que Nicolas não os surpreenda POIS se Nicolas/os surpreendessem ele irá os denunciar à polícia	c) ∅
d) mas onde vamos a ópera	d) ENTÃO eles partiram para a ópera	d) ∅

Debates em Educação

e) vamos assaltar”	e) POIS na ópera tinha muita / gente rica (...)	
--------------------	---	--

Na primeira versão, Nicolas justifica seu desejo de parar (ele queria parar para rezar) no meio de um diálogo com os irmãos M.V. Contudo, por esse mesmo diálogo, o narrador justifica igualmente - mas sem utilizar um laço lógico linguisticamente marcado como explicativo - o fato de que Nicolas deixa sua mala no carro. Do mesmo modo, é ainda o diálogo (entre os dois irmãos dessa vez) que explica sua fuga em direção à ópera a fim de escapar da prisão. O diálogo é cada vez introduzido pelos conectores argumentativos (“mas”, “então”), que sublimam seu papel de explicação.

Na segunda versão, ao contrário, o modo utilizado não é mais o diálogo, mas se recorre aos termos explicativos: não se encontra menos de quatro POIS no texto desta imagem, três dentre eles substituindo os diálogos de Nicolas com os irmãos M.V. Aqui, a diferença é que o narrador assume diretamente o comentário ao nível de enunciado, em vez de deixar os personagens argumentar e justificar seus atos.

Analisemos mais de perto o papel do narrador. Nesta segunda versão, ele aparece complexo. O que chamamos seu comentário, ou seja, a necessidade de explicá-lo as razões de todos os atos dos personagens, efetua-se através de um discurso suposto que se desfaz no enunciado da narração propriamente dita e o restitui assim ostensivamente verossímil.

No entanto, o emprego de POIS é de uma grande ambiguidade enunciativa. Nós a interpretamos em três níveis de enunciação diferentes na segunda versão da imagem 6:

- o discurso do personagem se confunde com o comentário do narrador (caso do estilo indireto livre):

Nicolas perguntou aos irmãos M. V. se ele podia parar pois ele queria rezar ele tinha medo por Virginia. (...)

É preciso compreender: pois, [dizia ele] ele queria rezar ele tinha medo... (etc.)? É, no entanto, pouco provável que Nicolas tenha pronunciado tais palavras; elas são provavelmente um reflexo do pensamento que lhe empresta o narrador. E vê-se

Debates em Educação

bem, então, que o emprego de POIS, tentativa para racionalizar o enunciado e facilitar a compreensão do leitor, impede-o, ao mesmo tempo, de ter acesso a um ponto de vista claramente desenhado pela escrevente.

A mesma incerteza se encontra um pouco mais longe:

Os irmãos M. V. levaram a mala
revistaram e não encontra nada nada em nenhuma parte
da pequena moeda eles levaram como mesmo o dinheiro
para que Nicolas não os surpreenda pois se Nicolas
os surpreendessem ele irá os denunciar à polícia (...)

A frase com POIS introduz uma informação do narrador, como poderia indicar o uso do futuro, sinal de que a enunciadora abandona o plano da diegese e se endereça ao leitor? Ou bem, ao contrário, é preciso negligenciar esse emprego do futuro - impróprio de todo modo - e considerar que a proposta introduzida por POIS significa: “POIS [diziam eles] se Nicolas os surpreendessem...”

O que pode conduzir a esta interpretação é o fato de que o POIS explicativo desta segunda versão substitui o conteúdo do diálogo entre os dois irmãos da primeira versão. Parece claro, daqui em diante, que o emprego de POIS explícito, sublinho, racionaliza as condutas dos personagens sob a forma de uma mensagem endereçada ao leitor.

- o discurso do narrador se confunde com o enunciado sem que se possa saber se a explicação avançada é uma constatação ficcionalmente objetiva do narrador ou se ela é um comentário metaenunciativo:

(...) então eles partiram para a ópera pois na ópera tinha muita gente rica
muita e a ópera era rica também.

- o discurso do narrador comenta o enunciado:

durante esse tempo os irmãos M. V. levaram a mala pois eles precisavam de
dinheiro e sim é isso mesmo os assaltantes.

É o encadeamento com o comentário metadiscursivo “e sim é isso mesmo os assaltantes” que nos incita a situar a frase explicativa com POIS ao nível de enunciação e não de enunciado. No entanto, uma leitura segundo a qual a proposta explicativa

Debates em Educação

está sobre o mesmo plano que a narração seria igualmente possível, como poderia também ser convincente uma leitura explicativa confundida com a voz (ou o pensamento) dos irmãos M. V. Somente a tonalidade da proposição seria, então, diferente: má fé dos irmãos, passividade ou ironia do narrador.

Parece que a incerteza do leitor, quanto ao status enunciativo das explicações propostas, provém da motivação generalizada afixada nesta segunda versão. O discurso se sobrepõe à narrativa, toda proposta da narrativa pode assim trocar seu estatuto narrativo para se tornar discurso e recobrir inteiramente a narrativa. A entrada de informações explicativas se faz, portanto, por um golpe de força do narrador que encadeia os fatos e sua explicação segundo uma ordem causal inversa: no lugar de encadear causa e consequências, remonta-se dos efeitos a causa.

Houda deixa, assim, parecer uma dupla preocupação: restituir verossimilhança ao menor detalhe, à medida que a invenção lhe fornece, alimentando toda a narração; ela dá continuidade a narrativa e ao discurso, daí o caráter embaralhado de suas fronteiras.

A versão recopiada marca as diferenças na maneira de motivar a narrativa. A motivação da narrativa é clareada pelas circunstâncias, que são aqui acrescentadas:

<Quando> Nicolas viu um cemitério ele perguntou aos / dois irmãos M. V. se ele podia parar.

Esta circunstância é retomada pela proposta explicativa com POIS, que é acompanhada de um comentário encadeado ao nível de enunciação, muito nitidamente marcado desta vez pela utilização dos dêiticos “aqui e ali”:

Vocês podem parar POIS ele / queriam rezar e aqui era ali onde / estava enterrar sua mãe.

Porém, essas indicações se fazem na ausência de imagem, o cemitério não aparecendo na imagem 9. Há a motivação por antecipação, ao mesmo tempo, que deslocamento de uma circunstância evocando a imagem 2 da segunda versão: “pois sua mala era uma coisa preciosa para ele pois / sua vinha de sua mãe que estava morta” (grifos da autora), mas que permanecera implícito na versão recopiada.

Debates em Educação

Pode-se, então, melhor compreender o papel desempenhado pela segunda versão: para Houda, a utilização do POIS parece um meio de introduzir os elementos de conteúdo “fragmentado” em sua narrativa, fabricando a coerência a posteriori. Entretanto, na versão recopiada, todos os elementos da invenção são disponíveis para modelar a ficção e Houda não tem mais a necessidade dessa ferramenta, senão para correlacionar os elementos mais afastados da ficção. Esta coerência não está mais assujeitada localmente à dimensão do parágrafo que acompanha a imagem. Parece que Houda tenta, na versão final, reunir mais flexivelmente os elementos dispersos da ficção.

Como Houda chegará ao termo do enredo? Nós estudamos as imagens 8 (final) e 9 que constituem a fase da ação resultante do desenlace. Fizemos duas observações:

Imagem 8.

Primeira versão	Segunda versão	Versão recopiada
a) tinha os / policiais de guarda. Nicolas entrou ele viu e/os dois irmãos ele não disse nada aos policiais POIS isso poderia trazer / problem problemas.	b) tinha dois policiais que / vigiar a entrada Nicolas intriga vendo / dois homens que [o pa] parecem os irmãos / M.V. ele [p] coloca os [dois irmãos] pessoas que ele viu em vez / dos dois irmãos M.V. e ele se lembrou muito <bem> seu rosto / <ladrões> era eles os assassinos ele queria [gritar muito forte] dizer aos policiais [e apontando] que / era dois bandidos mas um reflexo o impediu/	b) Enquanto Nicolas estava no cemitério os irmãos M. V. eles procurar Nicolas na ópera/
c) <u>Esse violoncelista tinha um revólver no seu bolso era / <os dois irmãos que> tinha deslizar o revólver no bolso do violonista/ <POIS tinha policiais></u>	c) Ele viu o violon<cel>lista com um revólver e uma senhora também estava [seu] os dois irmãos M.V. PARA não se fazer apanhar pela polícia	c) \emptyset
d) \emptyset	d) \emptyset	d) ENTÃO os irmãos <M.V.> decidiram retornar / ao seu carro.

Debates em Educação

Imagem 9.

<p>Depois de algumas horas a ópera foi interrompida / os dois irmãos empurraram o violoncelista <u>POIS o violoncelista tinha os revólveres.</u></p>	<p>De repente todos param <u>dois homens com / levam os revólver da senhora que / cantava e aquele que estava no bolso do</u> / violoncelista. Os irmãos M.V. zombaram / e sim eu vos tenho bem MR a violoncelista / e Senhora a cantora ele dizer aos policiais “/ não se mexa senão eu atiro” os policiais / não podeis fazer nada. Os irmãos M.V. disseram / passai-me o dinheiro depressa. O patrão respondeu / “eu não tenho”</p>	<p>De repente quando os irmãos M. V. / entraram no seu carro eles / ouviram um barulho eles se dizem “/ é ele ele está no cemitério” um dois / diz “mas disse não levar nada na mão que agora / mesmo nós partíramos olhar” / Mas vamos verificar como mesmo. / Os irmãos M. V. andaram na ponta / dos pés se esconderam atrás das árvores enfim / os irmãos entraram no cemitério / com as pistolas que eles tinham roubado / de violoncelista e da cantora</p>
--	--	---

O emprego do POIS está exclusivamente concentrado na primeira versão, (três ocorrências aqui, sobre as cinco que conta esta versão), enquanto que, até aqui, havíamos observado, sobretudo, na segunda versão .

No que se refere à coerência (local) fraca da primeira versão a versão recopiada: nas duas últimas versões, não se compreende mais porque os dois últimos músicos têm os revólveres em seus bolsos. Somente a primeira versão explicava através do POIS que os malfeitores tinham momentaneamente se livrado desses objetos embaraçantes, escondendo-os nos bolsos dos músicos por receio da polícia. A versão recopiada assinala, de passagem, que eles os dão aos músicos, sem explicar como estes últimos os tinham tidos, enquanto que Houda barra um longo desenvolvimento de sua segunda versão, no qual ela tentava descrever a cena de substituição das armas, vista por Nicolas mudo de pavor.

Debates em Educação

Como explicar que Houda tenha abandonado a explicação que havia encontrado desde a primeira versão?

- Observar-se-á, primeiro, que se encontra confirmada uma hipótese dada no início: o emprego do POIS como ferramenta de “colmatar” lógica entre as imagens: como tal, ele desempenha um papel na coerência local.
- Houda se desinteressa pela explicação dada na primeira versão. Por quê? É que, na segunda versão, outros elementos do enredo a necessitam: a ópera como lugar de convergência, o confronto geral com os policiais, que fazem os músicos passarem ao segundo plano.

Assim, portanto, Houda muda o planejamento global do enredo: esta será ainda modificada na versão recopiada, os revólveres se tornando simples acessórios do confronto entre Nicolas e os malfeitores. No replanejamento, ao final do enredo, Houda encontra os meios primitivos utilizados durante a primeira versão para inventar: encontra-se novos diálogos, geralmente pouco úteis à ação (imagem 9, versão recopiada) ou pouco coerentes (imagem 9, segunda versão).

Conclusão

O que aprendemos com a leitura comparada deste conjunto de versões?

1. Primeiramente, que os rascunhos formam um conjunto vivo que evolui de modo reconstitutivo e contínuo. É possível, em todo caso, de lê-los assim.

Por minha parte, eu revelei na escrevente, sobretudo, um processo de racionalização, num movimento retroativo de reinterpretação de seu próprio enunciado. A análise, sustentada por uma observação de marcas e de um conjunto de marcas, permitiu-me assim fixar dois processos significativos, para mim, de sua maneira de construir o texto de ficção:

Debates em Educação

- substituição do discurso direto e/ou dos diálogos por um marcador privilegiado POIS, que permite a descoberta do papel do narrador.
- esse marcador, seguido do imperfeito em Houda, também lhe permite passar de discurso direto e/ou diálogos introduzidos pelo passado simples à comentários no imperfeito ou em discursos indiretos livres, abrindo caminho à expressão de uma interioridade, de um ponto de vista ainda não construído.

2. Uma tal análise, no entanto, não pode supor um escrevente estrategicamente consciente. A análise didática dos rascunhos não pode ignorar a parte de reconstituição que coloca forçosamente o leitor “expert”, ao mesmo tempo, analista e professor. Isso quer dizer que a leitura que eu faço do conjunto dos rascunhos é e permanece uma interpretação. Trata-se de uma leitura subjetiva, reconstruída, que acrescenta e reconstitui, que não se pode dizer neutra, de modo algum. Aliás, isso não tem nada de espantoso. Os rascunhos são textos “em advir”: ler os rascunhos é, em todo caso, organizar, dar sentido ao que ainda não se tem; o professor diante dele se encontra confrontado, quer o queira ou não.

Mas, ele deve escolher entre duas atitudes. O que coloca problema, com efeito, é que ele se encontra diante de uma tarefa que não é habitual. Há uma diferença significativa entre o pesquisador que analisa um processo, por exemplo, para fazer progredir o conhecimento dos processos e das estratégias de escritura em crianças, e o professor que trata um conjunto de versões com os alunos de sua classe, procurando, sobretudo, o melhoramento do texto.

3. Qual é então, ao certo, o papel do professor?

Os critérios de avaliação elaborados em comum servem provavelmente para balizar os problemas a tratar. Contudo, geralmente, este trabalho é muito lento e muito pesado. Os professores buscam e remediam os problemas gerais da escritura, que mascaram, finalmente, a singularidade do material novo que é o rascunho.

Debates em Educação

O que é, então, “ensinável” no trabalho do rascunho?²⁹

No caso de Houda, por exemplo, o ensinável se vê em “negativo”: assim o percurso de leitura proposto mostra a complexidade de uma aprendizagem da coerência. Constatou-se, esta aprendizagem não seria adquirida com a ajuda de simples ferramentas: emprego de conectores, trabalho do esquema narrativo, “regras” de coerência. As propostas realizadas por Charolles (1978) há 20 anos parecem agora insuficientes e se contesta mesmo que elas possam existir³⁰.

O que se vê em Houda, ao contrário, é a qual ponto a coerência está associada à intenção de dar “boas instruções” ao leitor, de preencher o contrato pragmático da escritura. Em compensação, Houda não vê - não pode ver sozinha - o caráter ambíguo, por natureza, da ferramenta empregada: utilização abusivamente “polifônica” de POIS, ponto de vista muito instável sobre os personagens, etc. Cabe ao professor construir esta falha como problema da escritura, uma questão de aprendizagem.

Se todos os escreventes iniciantes não têm a estratégia de Houda, todos têm em comum a obrigação feita ao leitor de procurar através da expansão ou do mutismo dos rascunhos o fio condutor que ordena o conjunto, esta intenção de significar da qual fala a pragmática de Sperber e Wilson³¹. Isso supõe professores com leitura sofisticada. O desafio de uma didática da reescritura passa primeiro por aqui.

Referências

BARTHES, R. *Eléments de sémiologie*. In: **Le degré zéro de l'écriture**. Paris: éditions Gonthier, Le Seuil, 1953.

BUCHETON, D. **Écritures, réécritures, récits d'adolescents**. Berne: Peter Lang, 1995.

²⁹ Bucheton (1995) distingue judiciosamente a propósito da escritura no collège “o que se ensina, o que se aprende, o que já está lá”. Pode-se ler também as propostas de Véronique Costa (1998), que desenvolve, no entanto, uma concepção bastante restritiva e normativa do rascunho e da reescritura na universidade.

³⁰ Notadamente A. Reboul; J. Moeschler (1998, p. 98) para os conectores. Eles também explicam suas relutâncias com relação às definições da coerência proposta pela análise do discurso, na medida em que esta pretende definir a coerência pelas regras discursivas tão estritas quanto são aquelas da sintaxe para a frase (p. 58-71).

³¹ Cujo crédito reclamam Moeschler e Reboul (1998).

Debates em Educação

- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. **Langue Française**, n. 38, p. 7-41, 1978.
- CHERVEL, A. La Maîtrise de la langue. In: **L'enseignement du français à l'école primaire**. Textes officiels. Tome III 1940-1995, INRP, éd. Economica, Paris, 1995.
- COSTA, V. Réapprendre la rature et le brouillon. In: FINTZ, Cl.; DABÈNE, M. (dir). **La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation?** Paris: L'Harmattan, 1998.
- DAVID, J. La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. In: **Repères**, n. 10, nouvelle série. Paris, INRP, p. 3-12, 1994.
- DUCROT, O. (et. alii). Les mots du discours. **Minuit**, 1980.
- FABRE, C. De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers. In: **J'cause français, non?** Paris: A.P.R.E.F., Cahiers libres 380/La Découverte, Maspéro, p. 37-67, 1983.
- FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: L'Atelier du texte, Ceditel, 1990.
- FABRE, C. Ce qui vaut pour un manuscrit vaut-il pour un brouillon d'écolier? In: *Ecrire au brouillon*. **Le Français Aujourd'hui**, n. 108, p. 97-102, 1994.
- FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Evaluation et de la Prospective. **Evaluation à l'entrée au CE2**. Français. Cahier de l'élève. Séquences 4 et 5, exercice 14b, 1990a.
- FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'Evaluation et de la Prospective. **Evaluation à l'entrée en 6ème**. Français. Cahier de l'élève. Séquence 3, exercice 15, 1990b.
- FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture. Direction de l'Evaluation et de la Prospective. **Evaluation à l'entrée en 6ème**. Français. Cahier de l'élève. Séquence 3, exercice 6b, 1992.
- FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle. Direction de l'Evaluation et de la Prospective. **Evaluation à l'entrée en 6ème**. Français. Cahier d'élève. Séquences 2 et 3, exercice 6 (suite), 1995.
- FRANÇOIS, F. Métalangue et /ou circulation discursive. In: *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*. **Revue AILE** (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère). Association Encrage, n. 8, p. 153-168, 1996.
- FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

Debates em Educação

FUCHS, C. **Paraphrase et énonciation**. Paris: Ophrys, 1994.

GARCIA-DEBANC, C. Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. In: **Pratiques**, n. 49, mar., 1986.

GAULMYN, M.-M. de. Reformulation et planification métadiscursives. In: COSNIER, J.; KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Décrire la conversation**. Paris: Presses Universitaires de Lyon, 1987, p. 167-198.

GRÉSILLON, A. **Éléments de critique génétique**: lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R (ed.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1980.

HAYES, J.; FLOWER, L. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R (ed.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1980.

LAMOTHE-BORÉ, C. **Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction**: le cas des brouillons scolaires. Université Stendhal-Grenoble III, 1998.

MAINGUENEAU, D. Cohérence/cohésion. In: **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris: Du Seuil, Coleção Mémo, 1996.

MAS, M. Réécriture et révision. In: **De l'évaluation à la réécriture**. Groupe EVA. Hachette Education, INRP, p. 9-27, 1996.

RASTIER, F. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. In: **Langages**, n. 129, mar., 1998.

REBOUL, A.; MOESCHLER, J. **Pragmatique du discours**: de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: A. Colin, 1998.

REUTER, Y. **Enseigner et apprendre à écrire**. Paris: ESF éditeur, 1996.

WEINRICH, H. **Grammaire textuelle du français**. Paris: Didier/Hatier, 1989.

Debates em Educação

Anexo A: ilustrações



Debates em Educação



7



8



9



10

© Nathan / Télérama-Junior, tous droits réservés

Debates em Educação

Anexo B: textos escritos por Houda

Image 2 :

version 1	version 2	version recopiée
Il se dit en / regardant sa valise sur son lit il dit : "est-ce que j'ai / été raisonnable en lui faisant du chagrin, je vais / m'enfuir comme ça / elle pourra refaire sa vie / comme elle veut et elle n'aura plus de chagrin" / puis il s'enfuit par la fenêtre	...il / mijoter quelque chose mais quoi ? / Nicolas fait fit ses bagages POUR s'enfuir / Après avoir fait ses bagages Nicolas laissa / une lettre sur son bureau et il s'enfuit par / la fenêtre avec sa valise / Il ne se séparait / jamais de sa valise a part s'il restait chez lui a part s'il restait chez lui / CAR sa valise était une chose précieuse pour lui CAR / sa venait de sa mère qui était morte.	...il mijotait quelque chose mais / quoi ? Nicolas fit ses bagages POUR / s'enfuir. Après ses bagages Nicolas laissa / une lettre sur son bureau et il s'enfuit / par la fenêtre avec sa valise Il ne se séparait / jamais de sa valise a apar s'il restait chez lui / CAR sa valise venait de sa mère s'était une / chose précieuse pour lui.

Image 6 :

version 1	version 2	version recopiée
a) Nicolas demanda "Pouvait vous arr vous arrêtez s'il / vous arrêtez [= s'il vous plaît ?]" Les frères répondirent "vas-y" / Nicolas alla prendre sa valise pour prier mais / Les les 2 frères dire disent "à quoi te servirai je de prendre ta valise, Nicolas répondit "vous avez raison à quoi servir de prendre ma valise je vais simplement / prier"	a) Nicolas demanda aux frères M.V. s'il pouvait s'arrêter / CAR il voulait prier il avait peur / pour Virginie (...)	a) <Quand> Nicolas vu un cimetière il demanda aux / deux frères M.V. s'il pouvait s'arrêter "Pouvez-vous vous arrêter CAR il / voulait prier et ici c'était là où / était enterrer sa mère.
b) puis pendant que les siar Nicolas prier / Les Des les 2 frères prirent la valise puis sortent / de la voiture croyant que dans la valise il y avait / de l'argent	b) pendant ce temps les frères M.V. prirent la valise / CAR ils avaient besoin d'argent et oui c'est ça / les cambrioleurs. (...)	b) Nicolas partit / prier et pendant ce temps les deux frères / M.V. Prirent la valise à Nicolas
c) ALORS ils ont / dit "allons vite tirons-nous avant qu'ils viennent / sim avant qu'il nous voit sinon on ira encore en / prison	c) (...) pour pas que Nicolas les surprend CAR si Nicolas / les surprennent il ira les dénoncer à la police	c) ∅
d) mais où ont va à l'opéra	d) ALORS ils partirent dans un opéra	d) ∅
e) on va cambrioler"	e) CAR dans l'opéra il y avait beaucoup de / gens riche (...)	

Debates em Educação

Image 8 :

version 1	version 2	version recopiée
(a) il y avait ldes / policiers de garde. Nicolas est entrés il a vu le / les deux frères il a rien dit aux policier CAR ça aurait pu faire / des ennyes ennuis.	b) il y avait duex policiers qui / surveiller l'entrée Nicolas intrigue en voyant / deux hommes qui [lui res] ressembler aux frères / M.V. il [r] mit les [deux frere] gens qu'il vit à la place / des deux frères M.V. et il se souvint très <bien> leur visage / <voleurs> c'était eux les assassins il voulu [crier très fort] / dire aux policier [et en montrant du doigt] que / c'était deux bandit mais un réflexe lui en empêcha /	b) Pendant que Nicolas était au cimetière / les frères M.V. eux chercher Nicolas à l'opéra /
c) Ce violocelliste avait un révolver dans sa poche c'était / <les deux frères qui> avait glisser le révolver dans la poche du violoniste / <CAR il y avait des policiers>	c) il vit le violon <cell>oniste avec un révolver et une damme aussi c'était [leur] les deux frères M.V. POUR ne pas se faire attrapper par la police	c) ∅
d) ∅	d) ∅	d) ALORS les frères <M.V.> décidèrent de retourner / à leur voiture

Image 9 :

Après quelques heures l'opéra a été interrompu / les deux frères ont bousculé le violocelleniste CAR le / violocelleniste avait les révolvers.	Tout a coup tous s'arrêta <u>deux hommes avec / prirent les révolver de la damme qui / chantait et celui qui était da la poche du / violoncelleniste.</u> Les frères M.V. ricanère / et oui je vous ai bien eu MR le violoncelleniste / et Mme la chanteuse il dire au policiers " / ne bougez pas sinon je tire" les policiers / ne pouvez rien faire. Les frères M.V. dirent / passez-moi l'argent vite. Le patron répondit / "je n'en ai pas"	Tout à coup quand les frères M.V. / aller rentrer dans leur voiture ils / entendirent un bruit ils se disent " / c'est lui il est dans le cimetière" un deux / dit " mais dis pas main porte quoi tout à / l'heure nous étions parti regarder" / Mais allons vérifier comme même. / Les frères M.V. marchèrent à la pointe / des pieds se cachèrent derrière les arbre enfin / les frères entrèrent dans le cimetière / <u>avec les pistolet qu'ils avaient voler au / violoncelleniste et à la chanteuse</u>
--	---	---