

## A frase segundo os rascunhos: um trajeto entre o oral e o escrito<sup>1</sup>

### *La phrase selon les brouillons: un trajet entre l'oral et l'écrit<sup>2</sup>*

Catherine Boré\*

Professeure Honoraire à l'Université de Cergy-Pontoise (UCP, France) (professeure émérite entre 2013 et 2019). Catherine Boré est actuellement associée au Laboratoire « Ecole, Mutations, Apprentissage » (EMA) et au Laboratoire des Manuscrits scolaires (LAME, Université Fédérale d'Alagoas). Ses études portent sur les formes de représentation du discours rapportées dans les textes scolaires et sur le dialogisme à l'œuvre dans l'écriture scolaire. Depuis 2011, elle mène des études comparatives entre les processus d'écriture d'étudiants brésiliens et français.

 <http://orcid.org/0000-0001-8256-7972>

Catherine Bosredon\*\*

Professeure retraitée de l'Éducation Nationale Française et de l'Institut Supérieur d'Enseignement de l'Université de Cergy, où elle était formatrice en Didactique du Français (2007-2021). Catherine Bosredon est certifiée de Lettres modernes, elle est titulaire d'une maîtrise en Lettres modernes et d'un master mention Education et Formation, spécialité Éducation, Conseil, Enseignement et Recherche. Après une formation à l'Alliance Française, elle a obtenu un certificat d'habilitation pour enseigner le Français Langue Étrangère et le Français Langue Seconde. Durant une partie de sa carrière, Catherine Bosredon était professeur dans le secondaire (collège et lycée) dans la banlieue Nord de Paris, en zone d'éducation prioritaire. C'est là qu'elle a enseigné le Français Langue Seconde à des adolescents étrangers nouvellement arrivés en France. Dans le domaine, ses études se sont concentrées sur la phrase dans les manuscrits d'élèves – dans le cadre de productions d'écrits de type narratifs et créatifs, ainsi que sur les

<sup>1</sup> Traduzido por [Kall Anne Sheyla Amorim Braga](#), Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/ UAST). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2017), com sanduíche na Université de Cergy-Pontoise (UCP, França, 2014-2015). Mestre em Educação (2012) e Graduada em Pedagogia (2010), ambas pela UFAL. Integrante do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C, 2008-atual) e colaboradora do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME, 2010-atual). Debruçando-se sobre a inter-relação entre Educação e Linguagem, linha de pesquisa do Mestrado e do Doutorado, estuda a produção textual de alunos recentemente alfabetizados, elegendo o discurso reportado e a pontuação como objetos de pesquisa. Desde 2013, tem traduzido e revisado (francês-português) artigos científicos relacionados à produção de texto discente. Na UAST, trabalha nas áreas de Didática e Legislação educacional nos cursos de licenciatura de Letras e Química. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7753-6696>. Endereço eletrônico: [kall.braga@ufrpe.br](mailto:kall.braga@ufrpe.br).

<sup>2</sup> Este texto foi publicado pela primeira vez em língua francesa por Catherine Boré e Catherine Bosredon. La phrase selon les brouillons: un trajet entre l'oral et l'écrit. In: COLIN, A. (éd.). Le français aujourd'hui. Écrits d'élèves, contraintes de la langue, n. 181, 2013/2, p. 13-24. DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0013>. Acesso em: 28 jan. 2021.

\*

 [catherine.lamothe.bore@gmail.com](mailto:catherine.lamothe.bore@gmail.com)

\*\*

 [catherinebosredon@gmail.com](mailto:catherinebosredon@gmail.com)

traces portées par les enseignants sur les productions d'élèves (traces de divers ordres notamment évaluations, corrections ou appréciations).

 <http://orcid.org/0000-0001-7723-6060>

Recebido em: 06 nov. 2021. Aprovado em: 14 jan. 2022.

#### Como citar esta tradução:

BORÉ, Catherine. BOSREDON, Catherine. A frase segundo os rascunhos: um trajeto entre o oral e o escrito. Tradução de BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 242-256, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8364246>

#### RESUMO

O artigo aborda o ponto de vista dos alunos sobre a língua tal como podemos apreendê-la a partir dos rascunhos. Designaremos, assim, as diferentes modalidades de aparecimento do texto a partir das retomadas orais e (re)formulações escritas e orais. O artigo, portanto, propõe-se a explorar a noção de frase nos rascunhos “em processo de construção”. Posterior a recuperação do status da frase como objeto escolar em sua perspectiva histórica de aparição, a análise se concentra no diálogo (e na produção simultânea) de duas díades de alunos (7-8 anos) enquanto escrevem um texto ficcional. São as ocorrências metaenunciativas da palavra “frase” nos diálogos dos escreventes que são analisadas a fim de compará-las com as frases escritas por eles. As disparidades que ocorrem entre a “frase” oral espontânea, a frase ditada e a frase escrita pontuada na produção textual constituem nosso objeto de análise. Elas revelam o trajeto cognitivo dos escreventes nas diferentes etapas do processo de escrita, modificando a perspectiva de recepção dos rascunhos. Elas contribuem, assim, para lançar luz sobre as relações entre frase e texto, de uma forma diferente da literatura existente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Meta-enunciação; Frase; Textualização; Rascunho; Pontuação.

#### RESUMEN

*L'article porte sur le point de vue des élèves sur la langue telle qu'on peut l'apprehender a partir des brouillons. On designera ainsi les différentes modalités d'apparition du texte a partir des reprises orales et (re)formulations écrites et orales. L'article se propose ainsi d'explorer la notion de phrase telle qu'elle apparait dans les brouillons « en train de se faire ». Apres avoir rappelé le statut de la phrase comme objet scolaire dans sa perspective historique d'apparition, l'analyse porte sur la conversation (et la production simultanée) de deux dyades d'élèves de 7-8 ans) en train d'écrire un texte fictionnel. Ce sont les occurrences meta-énonciatives du mot « phrase » qui referent a cet objet dans les dialogues des scripteurs qui sont analysés afin de les comparer aux phrases écrites réalisées. Les décalages qui se produisent dans la production du texte entre la « phrase » orale spontanée, la phrase dictée et la phrase écrite ponctuée constituent l'objet de l'analyse. Ils revelent le trajet cognitif des scripteurs au cours des différentes étapes de l'écriture, modifiant la perspective de reception des brouillons. Ils contribuent aussi a éclairer les rapports entre phrase et texte, de façon différente de la littérature existante.*

**MOTS-CLES:** Méta-énonciation ; Phrase ; Textualisation ; Brouillon ; Ponctuation.

## 1 Introdução

Em um artigo recente, na Cairn.info, Combettes (2011) retrava a história da frase, mostrando que sua constituição em objeto escolar no século XIX produziu quase de imediato normas do “bem escrever”. Seguin (1993), por sua vez, mostrou como o “período” desaparecia, a princípio, da prosa narrativa, desestruturando-se no decorrer do século XVIII. Segue-se um “imprensamento da frase e um seccionamento do período”. Essa evolução conduzirá à frase

moderna. É, ao final do século XVIII, uma unidade entonativa fechada / uma unidade semântica / uma unidade sintática / uma unidade estilística. A partir da segunda metade do século XIX, a gramática escolar contribui para fixar o conceito de frase que se torna a referência e o objeto de base da descrição gramatical.

O estudo dos manuais (GOURDET, 2008), o das anotações que são feitas nas cópias (FOURNIER, 1999), parece mostrar que a frase constitui o modelo da norma de escrita. Assim, por exemplo, os manuais atribuem pouco espaço à frase averbal<sup>3</sup>, que aparece como uma versão incompleta da frase verbal: os professores a rejeitam, ainda que algumas sejam sintaticamente aceitáveis. As anotações dos professores do Ensino Fundamental II estudadas por Fournier (1999) mostram que esses últimos estigmatizam as construções nas quais a subordinada está separada da principal por um ponto ou cuja principal está ausente. Alguns, inclusive, modificam a pontuação, a maiúscula e produzem uma frase diferente daquela concebida pelo aluno ou acrescentam eles mesmos uma principal. É um dos raros casos de anotações remetendo à sintaxe que permite identificar um aspecto do modelo sintático ao qual deveria obedecer a escrita escolar.

A estreita coesão entre o objeto *frase*, a gramática e os modelos de escrita evidenciam, portanto, uma história, agora amplamente conhecida. Mas, e quanto aos aprendizes-escreventes confrontados precocemente com esse objeto?

Com efeito, reconhecemos na frase um objeto familiar dos alunos desde as turmas de Educação Infantil. Todavia, ele faz parte, ao mesmo tempo, dos termos metalinguísticos através dos quais os professores designam uma realidade heterogênea e não interrogada (BRANCA-ROSOFF; GOMILA, 2004, p. 120). Quer a frase seja definida pela gramática por sua forma gráfica, quer ela seja reivindicada oralmente como produção concreta para complementar um enunciado, “faça uma frase completa”! (DANNEQUIN apud DELCAMBRE, 2011, p. 9), ou imposta como uma estrutura sintática na escrita, não estamos lidando com o mesmo objeto.

---

<sup>3</sup> Nota da tradutora. Dada a especificidade teórica entre os termos “frase averbal” e “frase nominal”, foi estabelecido contato com as autoras do artigo para acréscimo de nota explicativa quanto ao termo “frase averbal” na versão em português. Conforme Boré e Bosredon (2013), “na França, a teoria sobre “frase averbal” foi desenvolvida por Florence Lefeuve, que mostra que a frase averbal é mais ampla que a frase nominal. O primeiro termo envolve frases compostas pelo grupo *pronome + advérbio* (ex: ‘ça, jamais!’ / ‘isso, jamais!’) ou *pronome + grupo proposicional* (ex: ‘chacun pour soi’ / ‘cada um por si’) (itálico das autoras). Posterior a essa explicação, as autoras (2013) citaram Lefeuve (1999, p. 19): “não é a frase nominal que se deve opor à frase com verbo, mas a frase não-verbal; pois a classe categorial dos nomes é uma subparte do conjunto das categorias não-verbais”. Em Francês: « ce n’est pas la phrase nominale qu’il faut opposer à la phrase avec verbe, mais la phrase non-verbale; car la classe catégorielle des noms n’est qu’une sous-partie de l’ensemble des catégories non-verbales » (LEFEUVRE, F. La phrase averbale. Paris. L’Harmattan). Somada à referência indicada por Boré e Bosredon (2013), a “frase averbal” também é discutida em: LEFEUVRE, F. La phrase averbale en français. In: *L’Information Grammaticale*, n. 88, 2001, p. 47-48. Disponível em: [https://www.persee.fr/docAsPDF/igram\\_0222-9838\\_2001\\_num\\_88\\_1\\_2732.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/igram_0222-9838_2001_num_88_1_2732.pdf). Acesso em: 11 ago. 2021.

Do mal-entendido mantido pelos professores entre uma definição metalinguística e a realidade da linguagem-objeto à assimilação implícita, geralmente feita, do enunciado oral com a frase escrita, acrescenta-se um emprego de *frase* em produção escrita que revela, em muitos professores, uma visão do texto como “sequência de frases”.

O ponto de vista discente, em contrapartida, raramente é solicitado, sobretudo dos mais jovens, que se supõe ter conhecimento passivo desse objeto. Neste sentido, gostaríamos de apresentar um pequeno estudo sobre a produção escrita colaborativa entre pares de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (7-8 anos)<sup>4</sup>, que abordaremos a partir das seguintes questões:

1. O que é designado por *frase* quando os alunos utilizam esse termo metalinguístico no decorrer de seu trabalho de produção escrita? Dito de outra forma: a qual realidade empírica da linguagem-objeto corresponde a palavra *frase* quando os alunos a empregam?
2. Qual elo os alunos estabelecem entre as sequências de texto coconstruídas oralmente que eles nomeiam *frase* e a realização que as atribuem durante a grafia?
3. Qual o papel desempenhado pela pontuação durante a textualização?

## 2 Ditar ao adulto *versus* ditar ao colega: objetivo e posição teórica

Interessamo-nos, aqui, por um trabalho de textualização “entre pares”, o que também nomeamos “escrita colaborativa” (DE GAULMYN *et al.*, 2001). Mas, é preciso distinguir esse tipo de escrita, na qual os jovens escreventes adquiriram os primeiros elementos de letramento, do que nomeamos “ditado ao adulto” (DAVID, 1991, 1994, 2008) praticado, sobretudo, na Educação Infantil e no início do 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos), onde as crianças mais novas, que ainda não podem escrever um texto sem ajuda, constroem-no durante as interações orais com o professor. No ditado ao adulto, o texto é elaborado ao longo de idas e vindas; e os fragmentos enunciados podem passar da palavra monossilábica complementando uma pergunta ou uma sugestão do professor ou de um colega para a produção de um enunciado completo.

---

<sup>4</sup> Nota da tradutora. Na França, a educação escolar básica é estruturada em quatro níveis: *École maternelle* (Educação Infantil, 3 a 5 anos); *École élémentaire* (Ensino Fundamental I, 6 aos 10 anos); *Collège* (Ensino Fundamental II, 11 a 14 anos) e *Lycée* (Ensino Médio, 15 a 17 anos). O Ensino Fundamental I é composto por 5 subníveis: *Cours Préparatoire* (Curso Preparatório – CP, 6 anos), *Cours élémentaire 1 e 2* (Curso elementar I e II, CE1 e CE2 – 7 e 8 anos) e *Cours Moyen 1 e 2* (Curso Médio I e II – CM1 e CM2, 9 e 10 anos).

Alguns autores, como Torterat (2010, p. 12), apontam que essa coconstrução textual “se apoia nas representações textuais que as crianças pequenas têm [da escrita] tanto no nível da frase, quanto no nível do texto”<sup>5</sup>, como se as definições desses dois últimos termos decorressem de um evidente consenso. Porém, é justamente por estarmos na presença de objetos elusivos, cuja definição não é unânime, que não podemos partir desses termos para descrever o que os escreventes fazem quando elaboram o texto em uma escrita colaborativa entre pares, sem a regulação modalizadora de um professor que, frequentemente, ajusta as proposições orais dos alunos à sintaxe da escrita.

Queremos mostrar, portanto, as diferenças que ocorrem na produção do texto “entre pares” entre a “frase” do texto oral espontâneo (BLANCHE-BENVENISTE, 2010), a frase ditada pelo escrevente e sua realização escrita pontuada, pois são as diferenças entre o que os escreventes dizem e o que realmente fazem que testemunham sua consciência gramatical e revelam seu trajeto cognitivo no decorrer das diferentes etapas da escrita, modificando a perspectiva de recepção dos rascunhos.

Essa hipótese opõe-se, assim, ao mentalismo que pressupõe que passamos das “ideias ao texto”. Se a celebre fórmula do livro de Michel Fayol (1997) é aqui evocada é porque ela nos parece fazer a parte mais bela da hipótese de representações mentais prévias, de “primitivos” semânticos “que informariam”, por exemplo, a passagem para a escrita. Pensamos, ao contrário, que é a atividade de escrita tomada como um longo processo verbal exteriorizado e socializado que revela e modifica as ideias dos alunos com relação à frase e ao texto.

### 3 Dispositivo e metodologia

Inspirado na metodologia original utilizada há anos pelo pesquisador brasileiro Eduardo Calil<sup>6</sup>, o dispositivo que descrevemos, realizado em condições ordinárias de trabalho em sala de

---

<sup>5</sup> O autor destaca, a princípio, que “a frase antecipa o texto” (TORTERAT, 2010, p. 8) porque existe uma “relação dialética entre construção frásica e organização textual” (TORTERAT, 2010, p. 12), sem que saibamos se, no primeiro caso, trata-se de frase oral espontânea ou ditada se confundindo com a frase escrita e, em um segundo caso, se trata-se de uma organização sintática resultando em um texto.

<sup>6</sup> Calil, 2009 notadamente. Mais recentemente obra em colaboração com Boré (2013).

aula, inscreve-se nas pesquisas ecológicas de escrita colaborativa em âmbito escolar conduzidas na França em vários laboratórios de Etnometodologia<sup>7</sup>.

Trata-se de uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (7-8 anos)<sup>8</sup> que participou de uma pesquisa franco-brasileira<sup>9</sup> sobre a produção de contos etiológicos por alunos iniciantes em termos de letramento<sup>10</sup>.

Em um primeiro momento, todos os alunos da turma, organizados sistematicamente em díades, elaboraram oralmente o texto que seria produzido. Nessa fase, não se trata apenas de um “planejamento” de sua produção, mas de uma verdadeira confrontação linguageira envolvendo cada um e na desordem as configurações da escrita: destinatário, forma e gênero, conteúdo “a dizer” associado a reflexões relacionadas ao contexto da produção, que desempenha um papel muito importante na dinâmica de invenção do conteúdo semântico.

Não desenvolveremos, aqui, uma justificativa teórica referente à organização em díades, exceto para lembrar que ela se apoia na hipótese vygotskyana que o diálogo permite, pela enunciação de um discurso socializado, a construção de um pensamento apto a se “semiotizar” pela ferramenta que é a escrita.

Posterior a essa fase, na qual os alunos elaboram oralmente a história a dois, sem ditá-la ou escrevê-la, uma folha é distribuída e os alunos são convidados a escrever o seu texto em dupla, um ditando ao outro e os papéis se invertendo a cada sessão<sup>11</sup>. Durante todo o processo, os alunos foram filmados frontalmente por uma câmera sobre um tripé. Duas díades<sup>12</sup> – uma de meninos e uma de meninas – foram acompanhadas por três meses, sucessivamente em 2011 e 2012, totalizando quatro díades cujas interações orais e produções escritas foram transcritas. Nossas observações referem-se às doze produções escritas dessas díades, acompanhadas pelas transcrições das interações orais correspondentes. Como já dissemos, elas são a oportunidade de abordar, de uma nova forma, as relações dialéticas texto/frase no texto “em construção”.

---

<sup>7</sup> Laboratório ICAR, Université Louis Lumière Lyon 2, sobretudo. Ver também alguns estudos da Psicologia diferencial realizados em contexto não experimental (F. Cuisinier, Laboratoire PPCC, Université Paris Ouest Nanterre) ou os trabalhos do Laboratório Acté, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

<sup>8</sup> École Paul Cézanne, Marines, Val d’Oise, turma de Zorka Defrance: 27 alunos em 2011 e 28 alunos em 2012.

<sup>9</sup> Financiada pela Fundação da Université de Cergy-Pontoise (França) e pelo CNPq (Brasil).

<sup>10</sup> Nota da tradutora. Resultante da parceria franco-brasileira, a coleta dos dados foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas. Em 2012, a coleta aconteceu durante trabalho desenvolvido por Kariny Louizy Silva Amorim (processo n.º 004110/2011-52), que analisou as produções escolares de alunos brasileiros e franceses.

<sup>11</sup> Na França, os papéis puderam se modificar entre os escreventes durante uma mesma sessão de escrita. A mudança de escreventes se materializou com o uso de uma caneta de cor diferente.

<sup>12</sup> Idade: entre 7 anos e 3 meses e 8 anos e 2 meses.

#### 4 Novos “rascunhos orais”<sup>13</sup>?

Estamos lidando com textos de uma natureza particular: os traços escritos portadores da elaboração escritural, que habitualmente nomeamos “rascunho”, são aqui acompanhados dos traços orais de sua elaboração; traços orais, a princípio, concomitantes durante sua textualização, mas, na realidade, ligeiramente diferidos. De fato, por um lado, os alunos fazem modificações até o final da textualização; e, por outro lado, a diferença entre a sequência ditada e o tempo que os jovens escreventes levam para grafar sob o ditado de seu par faz com que se produzam ainda numerosas modificações entre o ditado de um e a grafia de outro. O registro audiovisual testemunha essas modificações que se produzem até o final do processo de textualização. É esse trajeto do oral ao escrito que gostaríamos de analisar tendo por foco o objeto *frase* (e não apenas a palavra *frase*).

#### 5 O que é nomeado *frase*

A palavra *frase* não aparece no discurso da professora quando ela apresenta a atividade e comenta a consigna<sup>14</sup>, em nenhuma das sessões registradas (oito no total)<sup>15</sup>. Contudo, no que concerne aos escreventes, meninos e meninas, a palavra *frase* é conhecida e utilizada. Se as ocorrências metalinguísticas da palavra são raras (treze em doze transcrições de interação), o que elas indicam varia se a palavra é empregada para designar o segmento sendo enunciado ou uma vez a enunciação terminada. Paralelamente, contabilizamos 71 ocorrências da palavra *ponto* – que sempre é empregada para fechar uma sequência ditada, quer seja ela uma frase no sentido gráfico do termo, quer ela corresponda a uma *clause*<sup>16</sup> ou a um período (cf. abaixo).

---

<sup>13</sup> A expressão é de Calil (2009) (cf. referências). Ela enfatiza a elaboração progressiva do texto por reformulações que, similar a rasura no escrito, deixa ver as “engrenagens da enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 1995). O operador “não” seria o índice observável de uma reelaboração enunciativa. As autoras do artigo, sem compartilhar completamente essa análise, empregam a expressão aqui em um sentido metafórico.

<sup>14</sup> Contrariamente ao que se passa no caso do “ditar ao adulto”.

<sup>15</sup> Nota da tradutora. Em dois anos, houve o registro de oito sessões (quatro em 2011 e quatro em 2012). Em cada sessão, ocorreu o registro dos processos de escrita de uma díade de meninas e de uma díade de meninos, resultando em duas produções escritas por sessão. Portanto, em dois anos, registrou-se dezesseis produções escritas. No artigo, as autoras se concentram em doze produções textuais (seis da díade de meninas e seis da díade de meninos). Esse detalhamento foi obtido por meio de diálogo com Boré e Bosredon durante tradução deste texto.

<sup>16</sup> Nota da tradutora. Em Boré e Bosredon (2013), o termo é utilizado para se referir à “frase no oral”. Na nota 22, as autoras o definem a partir dos trabalhos de Béguelin (2000) e Berrendonner (1993). Por não termos identificado na



**Exemplo 2:** Esther e Carine, combinação oral sem escrita – 10 março 2011

Esther e Carine estão sentadas na mesa escolar, com as mãos sobre a mesa. Elas brincam com uma caneta.

- |           |   |
|-----------|---|
| 1. ESTHER | No início é a criança / ele está em sua casa com sua família / ele desce a escada / e ele vê seus amigos assistindo televisão / e depois ele fala / mas o que ↗ eles estão fazendo ↘ [...] bom tanto faz eu vou voltar [para o quarto] <sup>19</sup> / (Esther cantarola) e depois eles estão em seu quarto e brincam |
| 2. CARINE | de bonecas  |
| 3. ESTHER | não   |
| 4. CARINE | com carrinhos (Carine sorri e concorda com a cabeça)  |
| 5. ESTHER | é um menino   |

O que define a extensão de uma unidade enunciada pelo escrevente, é a pausa que a segue (PIOLAT, 1983), para um estudo experimental. Nós o vemos em todas as transcrições. A representação da pausa é indicada por barras oblíquas. Mas o que observamos aqui não é a duração da pausa, e sim as segmentações orais acompanhadas de entonação (setas ascendentes e descendentes) no longo enunciado de Esther: seu contorno delimita fragmentos coerentes, que são chamados *clauses* e períodos<sup>20</sup> nos trabalhos de Berrendonner e Reichler-Béguelin (1989) e Béguelin (2000, 2002) em reação às ambiguidades de uso da palavra *phrase*.

Sem entrar em detalhes da análise aqui, nós observamos, no entanto, as modificações da enunciação desses fragmentos entonativos no momento da textualização.

### 5.1 O que é ditado

**Exemplo 3:** Texto ditado alternadamente por Esther e Carine – 10 de março de 2011

- |            |   |
|------------|---|
| 43. CARINE | a no final.   |
| 44. ESTHER | ...brincava <sup>21</sup> ...                             |
| 45. CARINE | tem um a no final. (Continuando a história) Com carros... |
| 46. ESTHER | ...com seus carros...                                     |
| 47. CARINE | não com carros. Um <b>ponto</b> no final.                 |
| 48. ESTHER | não, não  |
| 49. CARINE | é sim   |
| 50. ESTHER | ele...  |

<sup>19</sup> Nota da tradutora. Esther diz “je vais remonter”. Por definição, “remonter” remete a “subir novamente”. Como o quarto se encontrava na parte superior da casa, a criança iria “subir novamente as escadas”. Para preservar o sentido de “remonter” e, ao mesmo tempo, contribuir com tradução, incluiu-se passagem entre parênteses (“para o quarto”).

<sup>20</sup> Em Béguelin (2000), encontramos essa definição da clause: “corresponde à unidade mínima da ação linguageira (BERRENDONNER, 1993, p. 22); trata-se de uma unidade de comportamento, ou unidade praxeológica que visa introduzir uma mudança no estado atual da memória discursiva” (BERRENDONNER, 1993, p. 242). O período é provisoriamente definido como uma sequência de *clauses* que termina com um *intonème* conclusivo (1993, p. 243, *italico* nosso). Nota da tradutora. Conforme o dicionário Larousse online, o *intonème* corresponde a uma “unidade entonativa mínima definida pela conjunção de um conjunto de traços prosódicos solidários”. Em Francês: “unité intonative minimale définie par la conjonction d’un ensemble de traits prosodiques solidaires”. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inton%C3%A8me/43933>. Acesso: 17 ago. 2021.

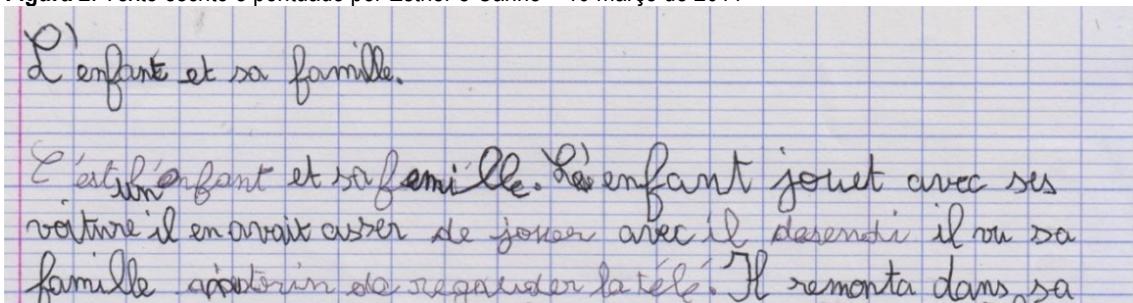
<sup>21</sup> Nota da tradutora. Em Francês, o verbo “brincar” corresponde a “jouer”. No turno 44, Esther utiliza esse verbo no pretérito imperfeito “jouait”, brincava. Para contribuir com tradução, quando Carine diz “t no final”, houve substituição pela letra “a”, última letra de “brincava”. O mesmo ocorreu com o verbo “descendit”, “desceu”.

---

51. CARINE	<i>ele estava cansado</i>
[...]	
53. CARINE	(Ditando ou escrevendo): <i>es, tava, cansado... cansado...</i>
54. ESTHER	...de brincar com (Ditando) <i>de brincar, d, e... brincar... brincar é a, r.</i>
55. CARINE	(Carine escreve [ar], finalizando o verbo “brincar”). Eu sei
56. ESTHER	(Voltando a escrever) ... <i>de brincar com</i>
57. CARINE	<i>ele desceu</i>
58. ESTHER	<i>ele desceu</i>
59. CARINE	(Pegando a folha e a colocando diante de si. Carine se prepara para escrever). <i>Ele desceu</i>
60. ESTHER	<i>de brincar com</i> ↘
61. CARINE	colocamos um <b>ponto</b>
62. ESTHER	<i>ele desceu</i>
63. CARINE	colocamos um <b>ponto</b> ↗ sim é preciso colocar <b>pontos</b>
64. ESTHER	não [...]
65. CARINE	(Escrevendo) <i>d, e...</i>
66. ESTHER	(Ditando) <i>s..., e, c... desceu... c, e</i>
67. CARINE	<i>ele desceu</i>
68. ESTHER	(Escrevendo) oh! Mas sempre tem “ <i>ele</i> ” // <i>ele viu sua...</i>
69. CARINE	... <i>família</i> ↗
70. ESTHER	<i>sua família. Claro que sim.</i>
71. CARINE	... <i>assistir televisão</i>
72. ESTHER	sim. (Escrevendo o fim de “sua família”) ... <i>fa-mí-lia</i> / (Ditando) assistindo televisão / você escreve essa frase ↗ hein.
73. CARINE	(Pegando a folha para escrever) <i>Assistindo televisão</i> ↗
74. ESTHER	sim

---

Figura 2: Texto escrito e pontuado por Esther e Carine – 10 março de 2011



Exemple 4: Texto transcrito (em negrito: escrito por Esther, sem negrito: escrito por Carine)<sup>22</sup>

A criança e sua família

1. É <uma> criança e sua família. **A criança brinca com seus**
2. **carros ele estava cansado** de brincar com ele desceu **ele viu sua**
3. **família** assistindo televisão. **Ele voltou para seu**

---

<sup>22</sup> L'enfant et sa famille

1. C'est l'<un> enfant et sa famille. **Le'enfant jouet avec ses**
2. **voiture il en avait assen** de jouer avec il desendi **il vu sa**
3. **famille** aintrin de regarder la télé. **Il remonta dans sa**

Como mostra o texto escrito, a primeira enunciação (linha 1) corresponde a uma *clause* delimitada por um ponto que concentra dois enunciados do oral (exemplo 2).

O ponto e a frase aparecem na metalinguagem das duas escreventes. Elas estão em desacordo com relação ao ponto (turnos 47, 61-64), parecendo estar em jogo lógicas diferentes. Como Esther queria, o ponto somente é marcado no final do que constitui um período (linhas 1-3). Carine, ao contrário, parece preferir uma abordagem gramatical que faz coincidir frase sintática, entonação e ponto (turnos 60-61). O mais interessante é, sem dúvida, a observação de Esther que fala de *frase* (turno 72) para atribuí-la ao novo fragmento de enunciado: atribuindo o termo *frase* ao que poderíamos redefinir como *clause*, ela se mostra fiel a sua lógica de enunciação, enquanto Carine integrou os princípios de análise escolar da frase.

A parte que segue a elaboração oral do material verbal é, portanto, muito complexa. Abaixo, no exemplo 5, os escreventes Raphaël e Diego ditam mutuamente o texto, mas:

- eles também modificam o enunciado ditado ao longo do processo (turnos 277, 278, 279);
- as enunciações comportam elementos heterogêneos: além do conteúdo diegético do conto inventado, identificamos comentários metalinguísticos (turno 282), comentários metaenunciativos empregados em modalização autonímica (turno 271, “e eu vou colocar *“em uma bananeira”*) e comentários metadiscursivos (turno 276, início). A grafia é constantemente oralizada e comentada porque ela representa o esforço mais importante para o escrevente, mas também porque ela sustenta, como no turno 290, a invenção – que é enunciada e grafada ao mesmo tempo pelo escrevente.

Contudo, embora os enunciados possam aparecer em fragmentos (linhas 268-271), os escreventes nunca falam sobre *frases*. Portanto, podemos dizer, de imediato, que pensar o texto parece prevalecer sobre as palavras que o constituem.

**Exemplo 5:** Raphaël e Diego ditam e escrevem o texto – 20 junho 2011

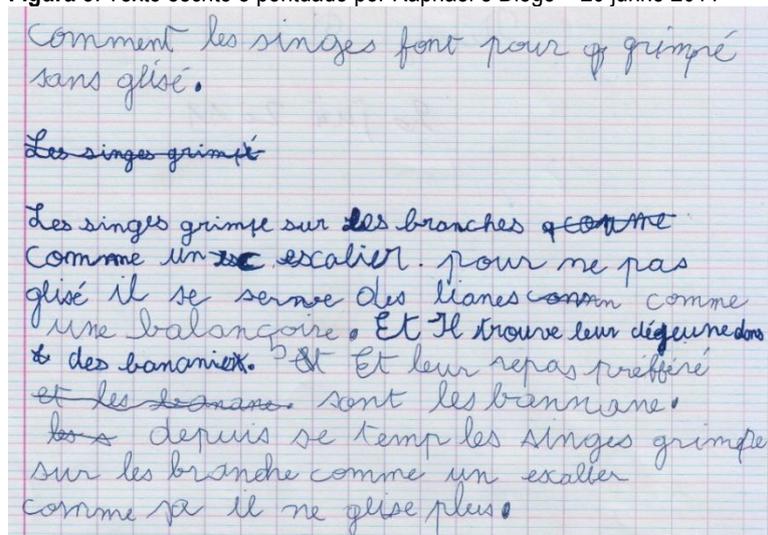
---

268.	RAPHAËL	(Ditando) <i>eles encontram</i>
269.	DIEGO	(Escrevendo) <i>encon... tram</i>
270.	RAPHAËL	(Ditando) <i>... seu...</i>
271.	DIEGO	(Escrevendo) <i>...seu...</i> (Olhando para Raphaël) e eu vou colocar <i>“em uma bananeira”</i>
272.	RAPHAËL	sim
273.	DIEGO	(Escrevendo) <i>... almoçar em sua...</i>

---

274.	RAPHAËL	(Lendo o texto que Diego escreve) ...então e acento... não mas é um <i>j</i> ... é um <i>j</i> , é um <i>j</i> <sup>23</sup>
275.	DIEGO	o que?
276.	RAPHAËL	não! Não se escreve assim / não está bom. É um <i>j</i>
277.	DIEGO	(Escrevendo) ...nas...
278.	RAPHAËL	(Ditando) ...nas bananeiras...
279.	DIEGO	(Escrevendo) ...nas...
280.	RAPHAËL	(Ditando) ...nas...
281.	DIEGO	(Escrevendo) ...ba-na-nei-ras...
282.	RAPHAËL	não. É e, r
283.	DIEGO	(Diego escreve [bananeiras]). (Diego sorri) aqui <i>bananeiras</i> [...]
284.	RAPHAËL	(Pegando a caneta da mão de Diego) Hei. Espera. Eu tenho uma ideia [...]
285.	DIEGO	(Pegando sua caneta de volta da mão de Raphaël) Não com a minha caneta.
286.	RAPHAËL	(Pegando sua bic e fazendo a folha deslizar diante dele) ...nas bananeiras...
287.	DIEGO	(Querendo pegar a folha de volta) É a minha vez de escrever.
288.	RAPHAËL	espera. Eu tenho algo para escrever (Raphaël escreve) E...
289.	DIEGO	(Lendo) Mas você escreveu muito rápido. O que você escreveu? (Um aluno cai de sua cadeira. Raphaël e Diego interrompem a história para olhar para ele).
290.	RAPHAËL	(Começa a escrever novamente, dizendo o que escreve. Raphaël está com a cabeça sobre o braço que está apoiado na mesa.) ...e sua comida preferida é bananas...

Figura 3: Texto escrito e pontuado por Raphaël e Diego – 20 junho 2011



## 5.2 O que é escrito

Inversamente, no momento da releitura do texto escrito, a palavra *frase* tem por referente a frase escrita; e ela é empiricamente<sup>24</sup> identificada pelas palavras que a constituem. Como vemos

<sup>23</sup> Nota da tradutora. Em Francês, o verbo “almoçar” corresponde a “déjeuner”. No turno 273, traduzimo-lo. Porém, não foi possível fazê-lo no turno 274 – em que Raphaël recupera o acento agudo que acompanha o verbo.

<sup>24</sup> Cf. Branca-Rosoff e Gomila (2004, p. 120) quando elas tomam emprestado a denominação “frase prática” de Berrendonner e Béguelin (1989). Contudo, aqui, nem sempre a frase gráfica é a frase canônica.

no diálogo entre Raphaël e Diego (turno 195), são contabilizadas as palavras que compõem o segmento iniciado por Raphaël “*para não escorregar eles usam os cipós como um balanço*”. Aqui, contrariamente ao exemplo 3, a palavra *frase* aparece como resultado do trabalho de escrita, em uma acepção gráfica e composicional.

**Exemplo 5:** Diálogo entre Raphaël e Diego – 20 junho de 2011.

---

188. DIEGO	(Contando as palavras que Raphaël escreveu): um, dois, três, quatro, cinco, seis
189. RAPHAËL	...sete, oito, nove
190. DIEGO	Você escreveu quantas palavras?
191. RAPHAËL	Nove. Ei. Espera ...os cipós...
192. DIEGO	Ei. Espera, espera... (eles contam as palavras e discordam na contagem). Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove
193. RAPHAËL	Euh...
194. DIEGO	Eu escrevi algumas
195. RAPHAËL	(Continuando a escrever): [...] Está bom / eu escrevi duas <b>frases</b> . (Raphaël faz alusão ao título e ao segmento “ <i>para não escorregar eles usam os cipós como um balanço</i> ”).

---

Existem unidades gráficas formadas por palavras compreendidas entre os pontos (Fig. 3) que correspondem ao que os escreventes nomeiam *frase*. Mas o contrário não é verdadeiro: nem todas as unidades gráficas delimitadas por pontos são frases sintáticas da norma gramatical. A última desse texto, “*desde esse tempo os macacos sobem nos galhos como uma escada assim eles não deslizam mais.*”, é um período composto por quatro *clauses*.

## Conclusão

A análise do que os escreventes nomeiam *frase* nos diversos momentos da elaboração de um texto (enunciado, ditado, escrito) – momentos que mais se sobrepõem do que se sucedem – pareceu-nos esclarecer as relações entre frase e constituição do texto ao rascunho.

Isto mostra que os escreventes delimitam, muito cedo no decorrer da coelaboração oral, os fragmentos suscetíveis de serem ditados; esses se caracterizam por sua forma de “*clause*” que, para eles, equivale à frase. O texto é anterior à palavra por palavra, pois se as *clauses* são segmentadas em grupos de palavras ao longo do ditado, elas são reconstituídas imediatamente quando a elaboração continua. A pontuação dada ao escrito confirma, geralmente, a divisão em *clauses* ou em períodos. A presença de uma norma de pontuação simbolizada pelo ponto não coincide, porém, com a frase canônica da gramática, cuja inculcação se faz em paralelo.

<b>CRedit</b>
<b>Reconhecimentos:</b> Não é aplicável.
<b>Financiamento:</b> ...
<b>Conflitos de interesse:</b> Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
<b>Aprovação ética:</b> ...
<b>Contribuições dos autores:</b> Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SOBRENOME, Nome do.a Autor.a 1.  Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SOBRENOME, Nome do.a Autor.a 2.

## Referências

- E AUTHIER-REVUZ, J. Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995.
- BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Décalages. Les niveaux de l'analyse linguistique. Langue française, n. 81, 1989, p. 99-125.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.). De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles: De Boeck & Duculot, 2000.
- BÉGUELIN, M.-J. Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse. Verbum, XXV 1-2, 2002, p. 85-107.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. Le français parlé. Paris: Ophrys, coll. « L'essentiel », 2010.
- BORE, C; CALIL, E. L'école, l'écriture et la création: études françaises et brésiliennes. Louvain-la-Neuve: Academia. (Collection Sciences du Langage, Carrefours et Points de vue), 2013.
- BRANCA-ROSOFF, S.; GOMILA, C. La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. Langages, n. 154, 2004, p. 113-126.
- CALIL, E. A autoria: a criação e a escrita de histórias inventadas. Londrina : Eduel, 2. ed, 2009.
- COMBETTES, B. Phrase et proposition, histoire et évolution de deux notions grammaticales. Le français aujourd'hui, n. 173, 2011, p. 11-20.
- DAVID, J. Écrire, une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de sept ans. Repères, n. 3, 1991, p. 25-45.
- DAVID, J. Les relations oral/écrit dans les premiers apprentissages d'écriture. Les Actes des Rencontres Nathan. Paris: Nathan « Éducation », 1994.

DAVID, J. Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, n. 139-140, 2008, p. 163-187.

DELCAMBRE, I. Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire? *Recherches*, n. 54, 2011, p. 7-15.

FAYOL, M.; CHANQUOY, L. Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et de connecteurs dans deux types de textes. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance*, n. 48-2, 1995, p. 225-241.

FAYOL, M. Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

FERREIRO, E. et al. Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Lyon : CRDP, 1988.

FOURNIER, J.-M. (dir). La rédaction au collège: pratiques, normes, représentations. Paris: INRP, 1999.

GAULMYN de M.-M. et al. Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001.

GOURDET, P. Le manuel scolaire pour l'enseignement de la grammaire à l'école un outil à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. In: COAIL, E.; GOURDET, P. (dir). *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques: leur articulation dans la formation des enseignants*. Namur (B): Presses universitaires de Namur. (Collection « Dyptique »), 14, 2008.

PIOLAT, A. Localisation syntaxique des pauses et planification du discours. *L'Année psychologique*, n. 83, 1983, p. 377-394.

SEGUIN, J.-P. L'invention de la phrase au XVIIIe siècle. Louvain & Paris: Peeters, 1993.

TORTERAT, F. La co-construction textuelle avec de jeunes enfants. De la phrase au texte et vice versa. *Discours*, 7 [<http://discours.revues.org.8052> ], 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Paris: la Dispute, 1934/1997.