

Reescrita de textos: uma prática social e escolar

Raquel Salek Fiad'

Resumo: *In this paper I discuss rewriting as a social practice and as a school practice as a contribution to studies about teaching of writing. Initially, this practice is presented as it occurs in literary texts, what is an argument to defend its presence in other non-literary texts, including students' texts. Secondly, rewriting is presented as it occurs in official documents about language teaching in Brasil, where it is proposed both as a means of correcting texts and as a means of suggesting new stylistic possibilities to the texts. Finally, rewriting is presented as it occurs in Portuguese teaching classes and a few suggestions are added as a conclusion to the paper.*

Palavras-chave: *reescrita; estilo; ensino de escrita.*

1. A reescrita como prática social

Neste texto, discuto alguns aspectos sobre a prática de reescrever textos, com o objetivo de contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o ensino da escrita na escola.

Antes de iniciar a discussão, é importante explicar o que entendo por reescrita, já que o termo admite algumas interpretações diferentes. Adoto aqui a explicação fornecida por Fabre e Cappeau (1996). Esses autores distinguem algumas interpretações. Uma delas aproxima reescrita e paráfrase. No aspecto didático, estariam aí representadas várias atividades desenvolvidas em classe, envolvendo produções orais e escritas do professor e alunos. Em uma segunda

Raquel Salek Fiad é Professora do Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de estudos da Linguagem, Unicamp e Bolsista CNPq.

interpretação, o termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal. Esta segunda interpretação de reescrita – que é adotada pelos autores e também por mim – é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Inicialmente, antes de discutir a reescrita no contexto do ensino da escrita, apresento algumas considerações sobre essa prática, presente na atividade da escrita tanto de escritores consagrados como de aprendizes de escrita.

Os manuscritos literários ilustram muito bem como escritores consagrados reescrevem seus textos. Apresento, aqui, um manuscrito de um texto literário, produzido por uma escritora consagrada – a poeta Hilda Hilst¹. Trata-se do Poema XI de *Amavisse*. Faz parte do conjunto de sua obra e seu estudo possibilita a observação das modificações ocorridas durante a escrita, antes de chegar à sua versão definitiva e que é publicada. Podemos perceber que as modificações efetuadas pela autora são muito freqüentes, estão presentes em quase todo o texto, compreendem tanto acréscimos como eliminações. Enfim, esse manuscrito é bastante diferente da obra publicada, à qual temos acesso como leitores. O manuscrito nos mostra o processo da escrita, processo este que fica oculto no texto finalizado e publicado.

XII

Se tivesse madeira e ilusões
 Seria um barco e pensaria o arco-íris.
 Se me pensasses, Vida, que matéria, que cores
 Para minha possível sobrevivida?

Se as te ~~unhas~~, adigo, a Terra toda
 Seria de saliva e de chegança.
 Te moldaria numa carne de antes, sem nose
 Ou Paraíso, e ~~ingent...~~

~~o faz de eu e de um
 eu na festa de ilusão
 a proibido
 eu na festa de ilusão
 a proibido~~

Em raras ocasiões, os escritores nos oferecem a possibilidade de acompanharmos um pouco do seu processo de escrita. O contista Ivan Ângelo faz isso ao retomar, em 1985, um conto escrito em 1959, discutindo-o consigo mesmo e apresentando uma outra possibilidade de escrita. As três versões estão publicadas no livro *A Face Horrível*. Vejamos um trecho nas três versões:

Dénouement (1959)

Procurou estudar-se com inteligência.
 Será que eu a amava antes do caso com Felipe?
 Temia parecer ridículo. Tentou outro caminho.

Entrevero do autor com seu conto (1985)

Procurou estudar-se com inteligência.
 Será que eu a amava antes do caso com Felipe?
 Temia parecer ridículo. Tentou outro caminho.
 Cheirinho de mofo nesse começo. Tem de bom é fazer o leitor pegar o bonde andando, logo envolvido com alguém que nem foi apresentado. Podia começar mais rápido, tipo: alarmou-se. Mesmo porque não há nada especialmente inteligente em perguntar-se se amava a mulher antes do caso com o tal Felipe. Pêra aí. Do caso de quem com Felipe? Do “eu” ou dela? Melhor partir a frase com uma hesitação: será que eu a amava antes... – e aí já entra uma outra voz, por enquanto misteriosa, perguntando: antes?, assim com o ar de quem quer uma explicação. E então a personagem completa: ...desse caso dela com Felipe. Desfaz a dúvida e enriquece o texto, pois em três linhas já temos três vozes diferentes atuando na cabeça do leitor.

Temia parecer ridículo. Parecer para quem? Quem é que vai notar o ridículo se até aqui o conflito está dentro da cabeça da personagem? É lógico que deve entrar aqui é a voz interior, de autocrítica. Lógico. É ela quem deve acuar, alertar: ridículo! E aí, na outra linha, entra a terceira pessoa, o narrador: tentou outro caminho.

Final (1985)

Uma idéia incômoda:
 Será que eu a amava antes... desse caso dela com Felipe?
 Ridículo!
 Contornou cauteloso e tentou outro caminho.

O autor retoma o conto em 1985 e escreve suas reflexões a partir do que havia escrito há mais de vinte anos, oferecendo-nos, ao final, uma outra versão do mesmo conto. A escrita das reflexões de um autor é um fato raro, tanto em textos literários, como nos textos que circulam na escola. No entanto, essas reflexões nos permitem observar o exercício da escrita, que envolve a retomada do texto e a sua reescrita. Neste caso particularmente, fica clara a preocupação do autor com o leitor do seu texto, referindo-se a ele: *Tem de bom é fazer o leitor*

¹ Este manuscrito faz parte do Fundo Hilda Hilst, que se encontra no CEDAE (Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio), Instituto de estudos da Linguagem, Unicamp.

pegar o bonde andando(...); (...) em três linhas já temos três vozes diferentes atuando na cabeça do leitor. Embora haja diferenças visíveis entre os textos literários e os textos de aprendizes, podemos dizer que os manuscritos literários e os rascunhos dos alunos se aproximam, pois ambos revelam indícios do processo da escrita, da escrita se fazendo. Mas eles também se distanciam quando observamos as diferenças entre os conhecimentos lingüísticos presentes num e noutro caso. Observemos um texto infantil, escrito por uma menina de 9 anos, de Santa Catarina. Este texto não foi escrito em situação escolar. Ele é o início de um livro intitulado “Uma aventura muito maluquinha. E outras histórias”²

SUMÁRIO
~~SUMÁRIO~~
 Não! Nesta história, sumário não entra,
 É tudo numa paulada só. ^o que?
 Hã? Ah! Vocês devem estar se pergun-
 tando: “que história?” né?! Pois, vou contar
 desde o princípio.
 Era uma vez... não! As histórias
 SEMPRE começam assim! Vai de novo!
 Em 200N (dois mil e nunca) Blume-
 Val, SC, (quanta vírgula!) moravam Cecília
 e Arthur. Cecília e Arthur eram
 vizinhos desde 200QN (dois mil, quase nun-
 ca). Teve uma vez que ambos recebe-
 ram um telegrama. Lá estava escrito:
 Venham! Venham procurar
 por um tesouro, na floresta
 mágica! Venham! ^{casapareinho} 3

A criança inicia com o título “Sumário”, que é riscado e escrito novamente. Se terminassem aí as intervenções da criança em seu texto, poderíamos dizer que ela ficou em dúvida quanto ao título, mas, em seguida, decidiu que iria mantê-lo e o reescreveu. No entanto, logo nas primeiras palavras do texto, a criança mostra que está questionando a existência do Sumário em seu livro:

² Este exemplo faz parte do conjunto de dados analisados por Rosana Koerner em sua tese de doutorado intitulada “Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita”.

“Não! Nesta história, sumário não entra! É tudo numa paulada só.” Podemos interpretar que a supressão e a reescrita da palavra “Sumário” estão relacionadas ao questionamento que a criança faz sobre a organização de seu livro. Demonstra, ainda, saber que “sumários” muitas vezes existem em livros e que decide não incluir esse componente em seu livro. Ao fazer esse questionamento e deixá-lo explícito em seu texto, a criança nos oferece mais do que uma rasura ou uma modificação em seu texto. Ela nos oferece a reflexão que está fazendo sobre a sua escrita, sobre as suas decisões, sobre o gênero no qual escreve. Há, no exemplo, outras ocorrências de distanciamento do texto e de questionamento da própria escrita. A criança se dirige ao leitor (“Vocês devem estar se perguntando...”), critica o uso de expressões usuais em histórias (“Era uma vez... não! As histórias SEMPRE começam assim!”), questiona o uso obrigatório de vírgulas, que emprega (“quanta vírgula!”). O sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se auto-censura, que reescreve.

2. A reescrita como prática escolar: documentos oficiais

Após situar a reescrita como uma prática social, cabe contextualizá-la como uma prática também escolar. Para isso, recorro a documentos oficiais sobre o ensino de língua no Brasil e destaco passagens que ilustram propostas sobre a reescrita no ensino de escrita em língua materna.

O texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981, com ampla divulgação a partir de 1984 quando foi publicado na coletânea *O texto na sala de aula*, introduz o conceito de “prática de análise linguística” e apresenta algumas “considerações de ordem geral sobre esse tipo de atividades”. Dentre elas, ...*fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise* (GERALDI, 1984, p. 63).

A expressão “análise linguística” será adotada em várias *Propostas Curriculares elaboradas na década de 80*. Na *Proposta de Santa Catarina*, encontramos: Na presente proposta, dá-se o nome de análise linguística aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilingüísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela (*ESTADO DE SANTA CATARINA*, 1997, p.45). *Aí está presente a idéia de “exploração”, “construção”, “retomada”, “reconstrução”, “transformação” do texto, ou de “operação” sobre o texto.*

Na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, no item intitulado *Das atividades de linguagem à descrição gramatical, podemos ler:*

No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material lingüístico e a própria linguagem se torna o objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre as unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras e transformamos umas em outras, jogamos com elas, com suas consoâncias, com suas palavras e com os seus sentidos. Trata-se da atividade epilingüística. As situações de construção do texto escrito são, muito frequentemente, o espaço ideal dessa atividade: tornamos conscientes os propósitos do texto, procuramos antecipar a imagem dos interlocutores a que nos dirigimos, esforçamo-nos por adequar a organização do texto e a linguagem aos propósitos e aos interlocutores, comparamos e selecionamos para isso os recursos mais expressivos, as figuras mais relevantes, os argumentos mais convincentes. (SÃO PAULO, 1991, p.25)

Nos dois textos, há referência a *conhecimentos epilingüísticos e à atividade epilingüística*, que se caracteriza essencialmente pela operação do sujeito sobre a linguagem, enfatizando, na escrita, a possibilidade de que ela seja exercitada. Nesses textos fica claro que a atividade *epilingüística* tem como objetivo o aprendizado das formas-padrão e o desenvolvimento dos recursos expressivos próprios da escrita: *As atividades com os textos e sobre os textos podem ter, ainda, uma outra dimensão gramatical: a de desenvolver e enriquecer os recursos expressivos de que dispõe o aluno e de torná-los operantes na produção e na interpretação.* (SÃO PAULO, 1991, p.45)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos, publicados posteriormente aos textos apresentados acima, incluem, ao apresentarem a *Prática de produção de textos*, um item intitulado *Refacção de textos*, onde podemos ler que:

a refacção faz parte do processo da escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
 - possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto.
- Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva, uma série de atividades foi realizada. Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, através da media-

ção do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também aprendem técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Através dessas práticas mediadas, progressivamente, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à auto-correção. (BRASIL, 1998, pp.77-78)

Ainda nos PCNs, há uma seção intitulada *Prática de análise lingüística*, que pode ser entendida, no documento, como a realização tanto de atividades epilingüísticas como de atividades metalingüísticas. Nessa seção, é introduzida a refacção de textos:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (idem, p.80)

As passagens de documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa nos mostram que ora há a indicação de “prática de análise lingüística” como desencadeadora de operações epilingüísticas e metalingüísticas sobre a escrita, ora há a indicação de “refacção de textos”. Poderíamos concluir dessa leitura que, nos documentos oficiais, o trabalho de retomada da escrita privilegia mudanças que adequem o texto às exigências da modalidade escrita da língua, tanto nos aspectos gramaticais, como nos aspectos textuais.

Ao lado desses textos, produzido na mesma época, no mesmo contexto de discussão sobre o ensino de português, há o texto *Criatividade e Gramática* (FRANCHI, 1987) que associa o “longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua”, ou seja, as atividades epilingüísticas, ao aspecto criativo da linguagem, que é entendido como “um atributo do comportamento verbal”. Nessa perspectiva, o trabalho sobre a linguagem visa não apenas a adequação, mas também a exploração dos recursos lingüísticos e expressivos.

Desta breve exposição sobre o contexto de discussão e de proposta de uma prática escolar que envolve a reescrita de textos, tiro algumas conclusões: (a) a proposta para a reescrita está presente nas recomendações oficiais; (b) essa proposta oscila entre um trabalho que vise mais à correção do texto (praticamente em substituição ao ensino gramatical tradicional) e um trabalho que vise à exploração de recursos lingüísticos, visando não apenas a adequação do texto, mas também atento aos aspectos estilísticos do texto (estilo, aqui, entendido num sentido bakhtiniano, como recursos lingüísticos do gênero discursivo).

A oscilação pode significar não um problema, mas uma possibilidade de se compreender a prática de reescrita de textos, no contexto escolar, visando tanto a correção dos textos como um trabalho estilístico com os textos. Se retomarmos o exemplo de escrita infantil apresentado acima, podemos observar como a criança trabalha estilisticamente seu texto, refletindo sobre o gênero e suas possibilidades.

3. A reescrita como prática escolar: a sala de aula

Feita a contextualização da reescrita como prática escolar a partir da leitura de textos que a tematizam, fica a pergunta sobre a apropriação dessa prática por professores, em sala de aula. Não disponho de dados suficientes para apresentar um quadro sobre as possibilidades de apropriação da prática de reescrita por professores de ensino fundamental e médio. Os estudos recentes que têm se dedicado a descrever e analisar o ensino de português – em suas diferentes práticas: escrita, leitura, gramática etc – a partir de observação de aulas, têm apontado que a apropriação, por professores, de propostas e instruções curriculares é bastante diversificada. Em relação à reescrita, posso dizer, a partir de conclusões subjetivas feitas pelo contato com professores e pela leitura de textos de alunos de diferentes séries do ensino fundamental, que a proposta da reescrita (a) está incorporada a muitos discursos de professores sobre o ensino da escrita, (b) que acontece muitas vezes como uma alternativa à correção de textos pelo professor, (c) que tem provocado poucas mudanças nos textos dos alunos, mesmo quanto aos aspectos gramaticais e textuais, (d) que raramente provoca mudanças nos textos visando aspectos discursivos e estilísticos. São conclusões que ousou apresentar, sem comprovação de levantamento quantitativo, apenas por amostragem do que pude conhecer. Reconheço a necessidade de que sejam estudadas as práticas a partir de observação de aulas, entrevistas com professores, análises de materiais didáticos, análises de textos de alunos.

Se, por um lado, não dispomos de pesquisas que possibilitem o conhecimento sobre a prática de reescrita em contexto escolar brasileiro, contamos já com um conjunto de pesquisas feitas por professoras que refletiram sobre as práticas desenvolvidas em suas salas de aula. Essas análises apresentam possibilidades distintas de um trabalho escolar realizado e nos fornecem material para reflexão.

Detenho-me em cinco análises realizadas: Nascimento (1991), Grillo (1995), Almeida (2001), Melo (2000) e Vieira (2005) e as apresento em dois grupos, que revelam dois momentos da pesquisa sobre a reescrita.

Os trabalhos de Nascimento, Grillo e Almeida detiveram-se na observação das mudanças realizadas nos textos de estudantes a partir de suas próprias ob-

servações ou de observações feitas pelo professor e/ou por colegas. Nascimento refletiu sobre o processo de revisão feita por crianças de um 2º ano de Ciclo Básico, de uma escola pública de Campinas, em seus próprios textos espontâneos ou em textos de colegas, durante um ano letivo. Procurou verificar o que as crianças privilegiaram ao rever os textos produzidos em classe e destacou a importância de levar a criança a assumir o papel de leitor do próprio texto. Grillo analisou a interação professor/aluno em atividades de revisão ou reescrita de textos, focalizando o modo como as orientações da professora/pesquisadora interferiram na reescrita de textos de dez alunos de uma 7a. série de um curso supletivo. A análise dos textos foi feita observando como os comentários escritos na 1a. versão dos textos dos alunos interferiram nas alterações ocorridas na 2a. versão. Verificou-se que o sucesso das atividades de reescrita dependeu tanto do tipo de orientação do professor, quanto da habilidade do aluno em alterar seu texto. Orientações que explicitavam o problema e apresentavam possíveis soluções tiveram mais chance de serem respondidas adequadamente, do que aquelas que somente explicitavam o problema. Alunos com uma maior familiaridade com a escrita apresentaram mais facilidade para reescrever seus textos seguindo as instruções escritas do professor. Entretanto, fatores relativos à história pessoal dos alunos como o contato extra-escolar com a escrita, a ocupação profissional, a militância em movimentos políticos, e fatores relativos ao tipo de ensino como os textos utilizados na preparação para a produção e o tipo de texto proposto também interagiram no processo de reescrita, interferindo na interação professor/aluno. Almeida investigou o papel do outro no processo de refacção de texto, a partir de textos de quatorze sujeitos de uma 6a série, de uma escola estadual. Observou que a interação com o outro constituiu-se em uma forma de apoio para solucionar os problemas percebidos durante o processo de refacção.

Esses trabalhos exemplificam um momento em que a pesquisa sobre a reescrita ressalta a importância das observações feitas pelo professor no texto do aluno como provocadoras de operações de reescrita pelo aluno. No entanto, pouco se discutia sobre a natureza das modificações efetuadas e sobre as possibilidades outras que não eram exploradas nessas observações feitas. Esses trabalhos foram, de certo modo, influenciados por questões de pesquisa que persegui, em um certo momento, e que podem ser caracterizadas como tentativas de classificar as mudanças efetuadas nos textos por alunos de diferentes níveis de escolaridade. Como exemplo dessa abordagem, cito a análise realizada em 1991, intitulada "Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos" (FIAD, 1991). Essa abordagem foi influenciada pela leitura de artigos de Fabre (1986, 1987), que propôs que as mudanças efetuadas podem ser classificadas em quatro operações (adição, eliminação, substituição e deslocamento).

Os trabalhos de Melo e Vieira, embora analisem dados produzidos em situações distintas e que permitiram diferentes enfoques, preocupam-se com as

pectos discursivos das produções escritas. Em sua dissertação, Melo procurou entender o processo da produção escrita a partir da observação da escrita por duplas de estudantes de ensino médio. Ao elaborarem conjuntamente um texto, as estudantes discutiram, negociaram, escrevendo e alterando o texto continuamente. A possibilidade de escrita conjunta proporcionou à pesquisadora – que era a professora também – o acesso ao texto em sua execução, tanto pelo que foi escrito como pelo que foi falado durante a escrita. Como esse processo foi filmado e a escrita foi feita em computador com um software específico que gravava todas as modificações efetuadas na escrita, a pesquisadora dispôs de material para confrontar o escrito e o falado durante todo o tempo da produção textual. Esse trabalho possibilitou uma reflexão sobre a apropriação de um gênero discursivo – a notícia – a partir não só das modificações efetuadas no texto escrito, mas também das modificações que puderam ser observadas nas negociações orais. Completando essa análise, a pesquisadora entrevistou as estudantes a respeito dessas modificações, provocando um outro momento de auto-reflexão, mais consciente do que o anterior. Nesse caso, a situação de escrita foi fundamental para que o processo ocorresse de forma mais explícita e consciente.

Vieira, que também era a professora dos estudantes cujos textos foram analisados, enfocou especificamente um tipo de trabalho que os aprendizes fazem em relação ao texto: o modo como vão aprendendo a marcar seu posicionamento a partir do trabalho com as vozes discursivas existentes, isto é, a forma como aprendem a marcar, através de mecanismos linguístico-discursivos, o limite entre a voz e o posicionamento do outro e a sua própria voz e posicionamento diante de uma questão. Seu trabalho de professora e, posteriormente, de professora, teve como preocupação a constituição de sujeitos-escritores, formados no processo de leitura e de escrita, em que o princípio dialógico da linguagem foi fundamental.

Essa amostragem de pesquisas sobre situações escolares de práticas de reescrita mostra que, mesmo em pequena escala, pode-se falar que há um movimento de mudança, abandonando a preocupação com aspectos classificatórios, na direção de pesquisas que consideram as situações de reescrita fundamentais para que se possa observar um trabalho efetivo com a linguagem em situações escolares.

4. Algumas propostas

Para finalizar este texto, apresento dois textos infantis com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre o trabalho que pode ser conduzido junto às crianças visando reescrevê-los.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 147-159

O primeiro texto, escrito por um menino de 1ª série, tem uma organização textual bastante próxima de textos de cartilhas – períodos simples, justaposição sem elementos coesivos – mas, em um determinado momento, a criança insere elementos de uma narrativa que não é desenvolvida: “a minha mãe fugiu de casa, quando minha mãe fugiu de casa era sexta-feira”. Também, junto a uma descrição padronizada dos membros da família (O nome do meu pai..., o nome da minha vó..., eu tenho um irmão..., eu adoro minha família), o aluno intercala apreciações nada padronizadas, pouco previsíveis em textos escolares: “a minha mãe me enche o saco, eu não sou muito feliz, eu nunca gostei da minha mãe”.

O nome do meu pai é Braz.

O nome da minha vó e Terezinha.

Eu adoro a minha família.

O nome da minha Professora é Ditinha.

Eu tenho um irmão que se chama André.

A minha mãe me enche o saco.

A minha mãe fugiu de casa.

Ela fugiu pela janela.

O meu nome é Mateus.

Quando minha mãe fugiu de casa era sexta-feira

Eu não sou muito feliz

O meu pai trabalha na sífco

Sabem porque Porque minha mãe fugiu de casa.

Eu nunca gostei da minha mãe

E nem a minha mãe gosta de mim.

Eu queria ser um passaro

A reescrita de um texto como esse poderia incluir não só a construção de relações coesivas, eliminando repetições das estruturas sintáticas básicas (como “o nome de...”), mas, principalmente, a construção de um posicionamento sobre a família, que pudesse ser expresso livremente pela criança, evitando os conflitos entre o que deve ser dito (eu adoro a minha família) e o que a criança quer dizer (eu nunca gostei da minha mãe).

O segundo texto foi escrito por uma menina de 8 anos, de 3ª série em uma escola particular em Joinville, SC (a mesma que escreveu o “Sumário” apresentado no início). Tradicionalmente, em um ensino que busca apenas corrigir o que está inadequado, esse texto não mereceria maior atenção por parte do professor, que se limitaria a elogiá-lo e avaliá-lo positivamente. No entanto, em uma proposta de ensino de escrita que inclua a reescrita como parte fundamental do exercício da escrita, textos corretos também merecem uma análise e uma retomada com o objetivo de explorar outras possibilidades linguísticas. Vejamos o texto:

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 147-159

Chapeuzinho Azul

– Era uma vez uma linda menina chamada Clara. Ela tinha um vestido e um capuz. Os dois eram azuis. Ela nunca desgrudava deles, e por isso ganhou o apelido de Azulzinha. Um dia ela foi passear no shopping. Ela foi na loja de brinquedos, na loja de sapatos, na sorveteria, na loja de roupas, na lanchonete e finalmente... na loja de CHAPÉUS! Lá tinha vermelho, amarelo, verde, rosa, azul... E então, lógico, escolheu o azul. Então ela voltou para casa com a sacola cheia. Colocou o chapéu e mostrou para a sua mãe. Então ela não desgrudou desse chapéu e ficou sendo chamada de ... Chapeuzinho Azul!

A reescrita desse texto deveria permitir que a criança incorporasse, aos que já tem, novos saberes sobre a escrita:

- a substituição de orações justapostas por orações coordenadas e subordinadas: “Era uma vez uma menina chamada Clara, que tinha um vestido e um capuz, ambos azuis” ou “Clara era uma menina linda, que tinha...”;
- a exploração de elementos de coesão, por exemplo substituindo “ela” por “Clara” (que só ocorre no início do texto), por “a menina”;
- o acréscimo de mais informações sobre personagens, locais, objetos, a partir da formulação de questões, como, por exemplo: “por que Clara era uma linda menina?”, “como eram o vestido e o capuz?”, “como era a loja de chapéus?”

Certamente, um texto que pode parecer já terminado e definitivo, ainda merece ser reescrito. Isso, além de ensinar às crianças novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que o exercício da escrita pode ser algo agradável e interminável.

Termino este texto com o desejo de ter deixado aqui expressa a idéia de que a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino de escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever.

Bibliografia

- ALMEIDA, M. S. *Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. 2001.
- ÂNGELO, Ivan. *A Face Horrível*. RJ: Nova Fronteira, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 147-159

ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino. *Proposta Curricular*. 1997.

FIAD, R. Operações linguísticas presentes na reescrita de textos. Em: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, AULP, nº 4, Lisboa, 1991.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillons au Cours Préparatoire. Em: *Études de Linguistique Appliquée* 62, Paris: Didier Érudition, 1986.

_____. La réécriture dans l'écriture: lês cãs des ajouts dans les écrits scolaires. Em: *Études de Linguistique Appliquée* 68, Paris: Didier Érudition, 1987.

_____. CAPPEAU, Paul. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/réécritures. Em: *Études de Linguistique Appliquée* 101, Paris: Didier Érudition, 1996.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. Em: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Unicamp/IEL, Campinas, SP, v. 9, 1987.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GRILLO, S. V. C. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 1995.

HILST, Hilda. *Amavisse*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1989.

KOERNER, Rosana M. *Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita*. Tese de doutorado. Unicamp/IEL, 2003.

MELO, M. H. *Apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 2000.

NASCIMENTO, M. G. *A criança e a escrita: um aprendizado baseado no trabalho - a revisão nas produções escritas de crianças de 2º ano de ciclo básico*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 1991.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

VIEIRA, E. M. P. *A constituição de marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 2005.