

Caderno do Professor

ESCREVER É REESCREVER

Raquel Salek Fiad



Reitor da UFMG	Ronaldo Tadêu Pena
Vice-reitora da UFMG	Heloísa Maria Murgel Starling
Pró-reitora de Extensão	Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Vice-diretor da FaE	Orlando Gomes de Aguiar Júnior
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Ceris Ribas da Silva

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República - Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação - Fernando Haddad
Secretário de Educação Básica - Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação - Roberta de Oliveira

Caderno do Professor

ESCREVER É REESCREVER

Raquel Salek Fiad

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG



**Ministério
da Educação**

GOVERNO FEDERAL

F452e Fiad, Raquel Salek.

Escrever é reescrever: caderno do professor / Raquel Salek Fiad.
Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

62 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85 - 99372 - 33-5

Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências, de acordo com o projeto de formação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Textos - Estudo e ensino. 5. Formação de professores. 5. Educação continuada. I. Título.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Maria da Graça Costa Val

Heliana Maria Brina Brandão

Ceres Leite Prado

Leitor Crítico

Cecília Goulart

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Patrícia De Michelis

Ilustração de capa

Diogo Droschi

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

◆ | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A ESCRITA COMO UM PROCESSO	11
2. O QUE É REESCREVER?	25
3. ENSINAR A ESCREVER É ENSINAR A REESCREVER	37
APÊNDICE	55
REFERÊNCIAS	59
SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR	61

◆ | INTRODUÇÃO

O termo *reescrita* está hoje presente nas discussões sobre o ensino da escrita. Ele já se encontra em livros didáticos, em propostas de ensino, em diretrizes curriculares. Portanto, não estamos falando de algo desconhecido. Por outro lado, nem sempre é muito claro o que se pretende, quando se diz que se deve reescrever um texto. O que significa reescrever? Pode-se ensinar a reescrever? Reescrever é o mesmo que corrigir um texto? O que mudar em um texto quando ele é reescrito? Para que serve a reescrita? E uma pergunta que é crucial para o professor: qual o papel do professor na reescrita do texto do aluno?

Passadas ao menos duas décadas desde que, no contexto brasileiro, a reescrita passou a ser incorporada às propostas de ensino da escrita, é hora de refletirmos um pouco sobre essa prática. Este é o objetivo deste Caderno, que apresentará a reescrita como uma prática essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita, apoiando-se tanto em conceitos teóricos relacionados à linguagem e à escrita, como em exemplos de textos escritos por crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é desenvolver a reflexão a partir dessas duas bases – o que já se conhece sobre a linguagem escrita e sua produção e as situações concretas de escrita vivenciadas por crianças que estão aprendendo a escrever.

Ao lado do conceito de *reescrita*, existe um outro conceito também presente no ensino de português, a *análise lingüística*. Proposta também em documentos de orientação curricular, livros didáticos, planos de ensino, como uma prática a ser realizada com textos escritos, a análise lingüística tem sido interpretada de várias maneiras, uma delas sendo muito próxima à idéia de reescrita. Neste Caderno, não será aprofundada a reflexão sobre Prática de Análise Lingüística, mas, em alguns momentos, será importante lembrarmos que, para se realizar a reescrita, alguma análise lingüística é feita. Ou seja, uma não equivale à outra, mas podemos dizer que a reescrita pode proporcionar a análise lingüística, assim como a

análise lingüística de um texto de aluno poderá fazer ver a necessidade da reescrita.

O Caderno “A reflexão metalingüística no Ensino Fundamental”, desta coleção, focaliza a questão da Prática de Análise Lingüística.

Este Caderno se baseia em algumas concepções de escrita, que serão detalhadas mais adiante. São essas concepções que norteiam o ensino de escrita, que compreende a reescrita, e que também orientam as atividades aqui propostas.

Em linhas gerais, pretendemos:

- ◆ defender uma concepção de escrita como sendo um processo, que envolve vários momentos, destacando os momentos de reescrita;
- ◆ mostrar que a reescrita é uma prática corrente, presente nos usos sociais da escrita;
- ◆ defender que ensinar a escrever compreende, também, ensinar a reescrever;
- ◆ defender que o ensino da reescrita é necessário porque, diferentemente dos “grandes escritores”, os alunos, aprendizes de escrita, não sabem ainda reescrever sozinhos;
- ◆ mostrar que reescrever nem sempre é corrigir a escrita – a reescrita compreende a correção, mas vai além dela;
- ◆ apontar, através de textos de crianças do Ensino Fundamental, como pode ser ensinada a reescrita.

Para realizar esses objetivos, o Caderno se organiza nas seguintes seções:

1. A escrita como um processo;
2. O que é reescrever;
3. Ensinar a escrever é ensinar a reescrever.

ATIVIDADE 1

1 Supondo que o tema *reescrita* não seja desconhecido de uma grande parcela dos professores e que é a partir desse conhecimento que eles têm que começaremos a apresentar e discutir o conceito neste Caderno, sugerimos que seja realizada uma primeira Atividade com o objetivo de se recuperar as concepções sobre reescrita já em circulação no universo escolar. Sugerimos que as seguintes questões sejam respondidas individualmente e depois discutidas com o formador:

- a) O que você entende por reescrita?
- b) Como você vê a atuação do professor junto à reescrita do texto do aluno?
- c) Quando você escreve algum texto, você o reescreve?
- d) Você tem alguma experiência de reescrita – sua ou de algum aluno – que tenha lhe ensinado algo?

1 | A ESCRITA COMO UM PROCESSO

A palavra *escrita* recobre atividades diferentes, como o gesto gráfico, a cópia, a resolução de exercícios e a produção de textos, propriamente, que é o tema do presente Caderno.

Nesta seção, apresentamos algumas referências teóricas que levam a uma concepção de escrita como processo, diferentemente de uma concepção de escrita como um produto apenas. É importante assinalar que essa concepção de escrita tem implicações fortes para entendermos as escritas infantis (que são as que tematizamos neste Caderno) e, conseqüentemente, para o ensino da escrita.

Essas referências teóricas vêm de três diferentes áreas e podem ser combinadas para que possamos entender melhor como se escreve.

A primeira delas tenta responder a perguntas do seguinte tipo: O que é escrever? Quais são os componentes de uma produção escrita? Como acontece a escrita? O que fazemos quando escrevemos? Para auxiliar nessa reflexão, destacamos as contribuições que os **modelos psicológicos** das atividades da escrita trouxeram. Esses modelos permitiram que fossem considerados os momentos da produção da escrita, a dificuldade e o tempo necessário para sua realização e, conseqüentemente, a importância das situações didáticas. Contribuíram também para afirmar que a escrita não é resultado de inspiração e que não há uma fórmula mágica que possibilite a sua concretização.

Os modelos pressupõem diversos níveis e etapas, compreendendo desde uma fase de pré-escritura até uma de pós-escritura. Tradicionalmente, tem-se buscado evidência empírica, isto é, comprovação em situações reais, para essas etapas ou fases através de estudos com protocolos verbais do escritor. São estudos que procuram gravar ou filmar

peças enquanto produzem um texto, solicitando a essas pessoas que expressem verbalmente o que estão pensando e fazendo enquanto escrevem. Essa metodologia, embora tenha restrições (porque nem sempre o que as pessoas conseguem dizer corresponde exatamente ao seu pensamento, às operações mentais que estão realizando), contribuiu para o entendimento da escrita como processo.

De um modo geral, os modelos psicológicos admitem uma certa separação entre as etapas, mas também admitem que essas etapas ocorram simultaneamente e que haja alguma recursividade, isto é, que as etapas podem se repetir. Por exemplo, num modelo que admita um componente de planejamento ou pré-escrita, momento em que são buscadas informações em função do tema e em função do leitor pretendido, essa busca de informações – seja na memória, seja em fontes materiais – pode se repetir algumas vezes, até que sejam obtidos os dados considerados necessários, de modo recursivo (isto é, recorrente).

Muitos desses modelos previam um direcionamento único para o ato de escrever – do planejamento para a escrita e para a revisão –, o que se considera uma limitação, porque nem sempre quem escreve trabalha estritamente nessa ordem. Mas, apesar dessa limitação, deve-se reconhecer que esses modelos contribuíram para a compreensão da escrita como uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização.

A segunda referência teórica que nos auxilia a entender o processamento da escrita se situa na linha das **teorias da enunciação**, que permitem pensar também na enunciação escrita.

As teorias da enunciação consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos. Essa concepção de língua admite que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente. Desse modo, entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos lingüísticos que são explorados indefinidamente nas interações. Esse entendimento do que seja a língua conduz a uma compreensão da escrita como um trabalho com a linguagem que se dá diferentemente das situações de interação em que a língua oral predomina. Nas situações de interação pela escrita, a oportunidade de retomada e de exploração dos recursos lingüísticos é muito mais freqüente do que na oralidade. Isso não significa que, ao falarem, os falantes não estejam também refletindo sobre a língua. O que queremos enfatizar é a situação privilegiada de reflexão e reto-

mada nos momentos de escrita.

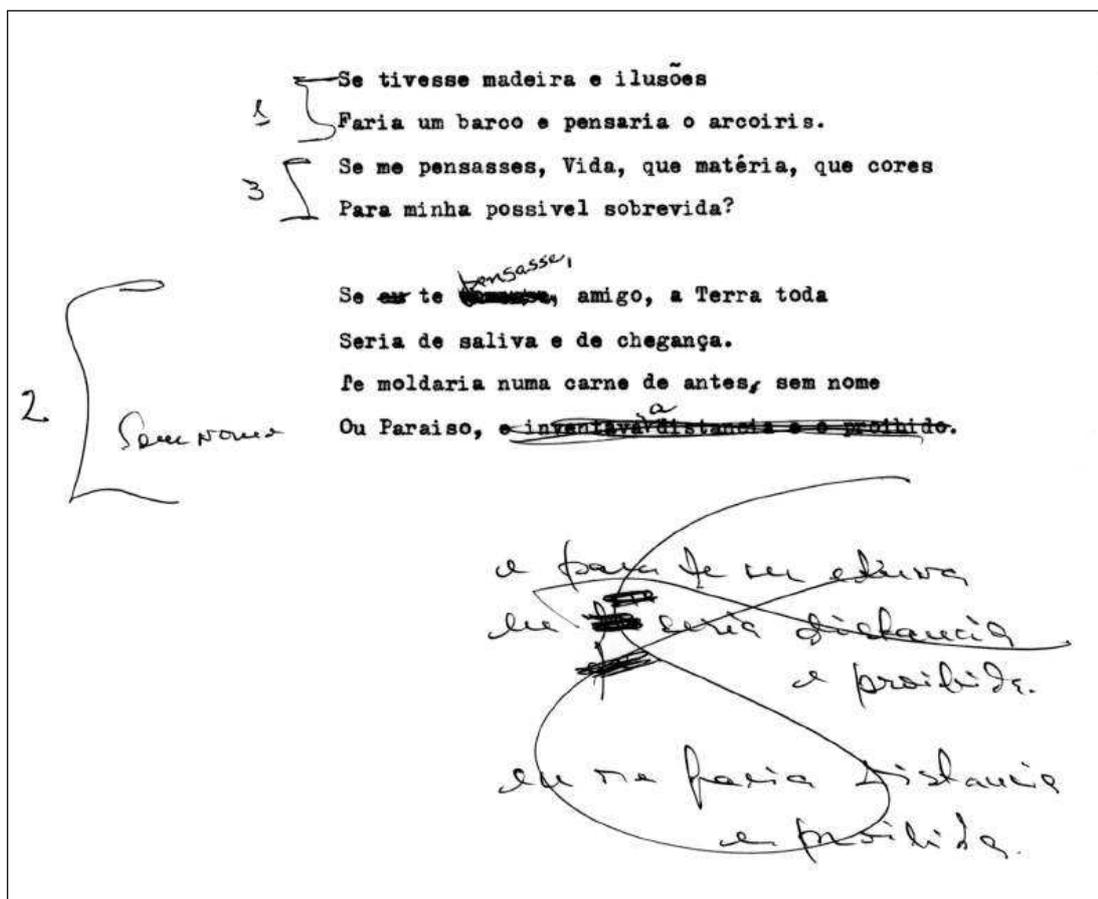
A propósito da concepção de língua, ver o Caderno “Língua, texto e interação”, desta Coleção. A propósito da discussão sobre os modelos psicológicos e os modelos oriundos da lingüística da enunciação, ver o artigo de Roxane Rojo (2003) – “Revisitando a produção de textos na escola” –, arrolado nas referências bibliográficas deste Caderno.

O terceiro apoio teórico para o entendimento de como se processa a escrita vem dos estudos dos manuscritos literários, realizados, mais recentemente, apoiando-se também em teorias lingüísticas da enunciação e na teoria dialógica de Bakhtin. Esses estudos, nomeados de Crítica Genética, ao proporcionarem um conhecimento das práticas de escrita de um autor, de sua maneira de construir seus textos, de seu estilo de escrita, também mostram que a escrita, além de revelar os conhecimentos lingüísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações. Os estudos dos manuscritos literários, apoiados na lingüística da enunciação, podem ser parcialmente transpostos para os textos dos alunos. Esses estudos reforçam as representações da escrita como trabalho que se conduz no tempo e também rejeitam qualquer sustentação às ideologias da inspiração e do dom.

Para discutirmos melhor a contribuição dessas teorias para a compreensão do processo de produção de textos escritos, vamos observar alguns textos.

O primeiro é um “datiloscrito” de um texto literário, produzido por uma escritora consagrada – a poeta Hilda Hilst. Trata-se do Poema XI de *Amavisse*, de 1987. Esse datiloscrito foi preservado justamente porque a escritora é uma autora estudada, analisada. O estudo de manuscritos e datiloscritos possibilita a observação das modificações ocorridas durante a escrita da obra, antes que ela chegue à sua versão definitiva e seja publicada.

Mesmo se nos detivermos apenas rapidamente no datiloscrito, 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 datiloscrito é bastante diferente da obra publicada, à qual temos acesso como leitores. O datiloscrito nos



mostra o processo da escrita, processo este que fica oculto no texto finalizado e publicado.

(Centro de Documentação Cultural “Alexandre Eulálio”, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Poema XI de *Amavisse*, manuscrito, Hilda Hilst, 1987.)

Um segundo exemplo de texto literário ilustra o processo da escrita através da retomada de um conto por seu autor, passados muitos anos. Vamos observar um pequeno trecho do conto “Dénouement”, de Ivan Ângelo, inicialmente escrito em 1959.

Primeira versão (1959):

Procurou estudar-se com inteligência.

Será que eu a amava antes do caso com Felipe?

Temia parecer ridículo. Tentou outro caminho.

(ÂNGELO, 1986, p.173)

Segunda versão (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. Pera 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.*

(ÂNGELO, 1986, p.189)

Terceira versão (1985):

Uma idéia incômoda:

Será que eu a amava antes... desse caso dela com Felipe?

Ridículo!

Contornou cauteloso e tentou outro caminho.

(ÂNGELO, 1986, p.211)

Como vimos, o autor retoma o conto em 1985, e resolve escrever 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: *Tem de bom é fazer o leitor pegar o bonde andando(...); (...) em três linhas já temos três vozes diferentes atuando na cabeça do leitor.*

A observação desses dois textos pode causar a impressão de que esse trabalho realizado com a escrita, visível nos dois casos apresentados, só ocorre na escrita de autores consagrados ou, pelo menos, na escrita de adultos que já dominam os conhecimentos necessários para poderem retomar o texto, refletir sobre ele e refazê-lo. Essa impressão é, em parte, verdadeira e, em parte, falsa. O domínio da escrita, de seus recursos, é imprescindível para que o escritor possa analisar seu texto e reescrevê-lo. Isso significa que ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos lingüísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações. Por outro lado, os conhecimentos sobre a escrita que as crianças vão adquirindo desde muito cedo já permitem que elas efetuem algumas alterações no texto, demonstrando que esses conhecimentos, mesmo ainda iniciais, existem. 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.

Vamos ilustrar essa discussão observando um texto infantil que nos permite ver alguns episódios de retomada da escrita, os quais dão indícios de uma reflexão já existente sobre a linguagem.

O texto a seguir, assim como todos os outros textos infantis que aparecem neste Caderno, pertencem ao banco de dados do grupo de pesquisa "A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da escrita", desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, cadastrado no CNPq.

Este texto é de uma aluna de 2ª série (8 anos), de uma escola pública no Paraná e foi escrito em 1988.

Legenda de marcação das rasuras:

negrito indica o que foi acrescentado
 (parênteses) indicam o que foi eliminado

100 Anos de Abolição

Qui no Brasil os (pretos) **brancos** comprava os pretos.
 Eles acha que os (pretos) **brncos** são melhor doque o pretos
 Mas quando eles morrer la no céu o Deus pode ser (pretos) **preto** e eles não vai
 querer ficar no céu.
 Os pretos apanhavam muito de coró e eles não tinha oque comer e nem onde morar.
 Tinha um negro chamado subi que falou:
 Eu já to cheio diso e o subi afudou uma cidade Paumaris e a cidade ficou mais
 bonita ma(i)s maior intão é poriso que não pode aclar que os preto são melhor
 doque os branco.
 Um dia a priseza libertou os escravam mais ainda tem gente que acha que os

100 ANOS DE ABOLIÇÃO

Qui no Brasil os brancos compravam pretos.
 Eles acha que os brncos são melhor doque o pretos
 Mas quando eles morrer la no céu o Deus
 pode ser preto e eles não vai querer ficar
 no céu.
 Os pretos apanhavam muito de coró e eles
 não tinha oque comer e nem onde morar,
 Tinha um negro chamado subi que falou:
 Eu já to cheio diso e o subi afudou uma
 cidade Paumaris e a cidade ficou mais
 bonita mais maior intão é poriso que
 não pode aclar que os preto são melhor doque
 os branco.
 Um dia a priseza libertou os escravam
 mais ainda tem gente que acha que os
 brancos são melhor doque os pretos.

(pretos) **brancos** são melhor do que os pretos.

(Aluna de 2ª série, 8 anos, escola pública do Paraná, 1988)

O olhar tradicional para um texto de criança que contenha rasuras, como o texto acima, é um olhar de censura e desaprovação, que considera as rasuras como indicativas de erros e de desconhecimento por parte da criança. No entanto, se entendemos um texto como um momento do longo processo que é a realização da escrita e se entendemos que, ao escrever, os sujeitos estão agindo, trabalhando com a língua, as rasuras passam a indicar reflexões realizadas sobre a língua e que ficaram marcadas no texto escrito. Desse modo, as rasuras merecem uma reflexão por parte do professor, pois elas permitem que se saiba um pouco do que a criança conhece sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades no momento da produção de um texto.

No texto acima (“100 Anos de Abolição”), as mudanças podem ser classificadas como morfossintáticas (referem-se à concordância verbal e nominal) e como lexicais (referem-se ao vocabulário), mas o mais importante é que essas mudanças interferem no significado do texto, na sua coerência. Ao substituir “pretos” por “brancos” (no início e ao final do texto), a criança está buscando dar coerência ao tema tratado. As ocorrências tanto de expressões com a concordância da variedade padrão (“os pretos”) quanto de expressões com a concordância de variedade não-padrão (“os preto”) podem indicar o conflito entre as duas variedades, presente na escrita escolar, principalmente para os falantes de variedades não-padrão do português. Também a oscilação existente na concordância verbo-sujeito (“os brancos conprava os pretos; os pretos apanhavam”) indica esse processo de aprendizagem escolar das formas padrão. Uma ocorrência se destaca na observação da concordância nominal e verbal nesse texto: a forma “escravam”, inicialmente escrita “escrava”, com o acréscimo do *m* pela criança, antes de entregar o texto à professora. Assim a expressão “os escravam” que corresponderia a *os escravos* recebe a marca de plural *m*, característica de verbos (3ª pessoa do plural), e não a marca *s*, de plural dos nomes. A criança usa uma desinência de plural, mas de outra classe gramatical.

Além disso, é importante observar que a criança efetua mudanças em alguns pontos, mas não em outros, que também precisariam sofrer alterações.

As rasuras e alterações feitas pela criança nos revelam sua atividade reflexiva na produção da escrita: ela se mostra capaz de debruçar-se sobre o próprio texto, avaliar o que escreveu e promover mudanças que considera necessárias. Essa capacidade tem sido denominada *reflexão epilingüística* e se caracteriza por focalizar os próprios recursos lingüísticos, suspendendo o tratamento do tema em pauta. Sua manifestação na escrita são as rasuras e auto-

correções, mas ela se manifesta também na interlocução oral, por meio de negociações quanto ao sentido das palavras, de hesitações, pausas longas, autocorreções e reelaborações, muito presentes na fala, sobretudo em situações cotidianas e descontraídas (como será exemplificado mais adiante, na seção 2). Essas operações são importantes no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem pela criança: negociando significados, promovendo autocorreções, pensando para escolher a forma mais adequada, criando formas inusitadas para resolver suas necessidades expressivas e comunicativas, a criança vai elaborando seu conhecimento da língua. As atividades epilingüísticas podem ocorrer de forma “espontânea”, mas também como operações conscientes, o que abre espaço para sua exploração na sala de aula, no ensino da escrita e da reescrita, como se discute neste Caderno.

Um segundo texto de criança, escrito por um aluno de 2ª série, de uma escola pública de Campinas, mostra outro tipo de mudança efetuada. Vejamos o texto:

Meu animalzinho de estimação

Meu animalzinho de estimação é um cachorrinho muito fofinho.

Ele chamase Fifi ele é pretinho e malhadinho

E corre bastante quando vem o sol com as orelhas pulando para cima e para baixo.

Ele é pequeno e muito bonitinho

Ele come ração e carne.

E é muito guloso come tudo que a gente põe e pedi mais.

A raça dele é piquineis e beuguer.

Ele brinca com a gente de pegar e ele pega todo mundo.

Na colera está escrito Fifi o cachorro piquineis

Como gosto do meu cachorrinho [o texto terminava aqui]

Eu já dei banho nele 5 vezes.

Meu cachorrinho é tão safado!

Ele pegou pela boca um copo e jogou no chão.

E pegou uma galinha para comer e ele come Ela enteirinho e eu peguei

outro pedaço de carne e ele mim avançou e eu larguei a carne no chão e

ele comeu ele era muito esperto.

Mas ele não é bravo não ele é tão mansinho.

Ele tem um rabinho bem comprido e tem umas pintinhas bem brancas.

Ele tem uma perna branca e as outras pretas.

Meu animalzinho de estimação

Meu animalzinho de estimação é um cachorrinho muito fofo. Ele chama-se Zifi ele é pretinho. E corre bastante quando venho ao colégio. As orelhas pulando para cima e para baixo.

Ele é pequeno e muito bonitinho.

Ele come ração e carne.

É muito guloso come tudo que a gente põe e pede mais.

A raça dele é piquineis e feuguer.

Ele brinca com a gente de pegar e ele pega todo mundo.

Na coleira está escrito Zifi o cachorro piquineis.

Eu já dei banho nele 5 vezes.

Meu cachorrinho é tão sabado!

Ele pega pela boca um copo e joga no chão.

É pegou uma galinha para comer e ele come ela lentamente e eu peguei outro pedaço de carne e ele não ardeceu e eu larguei a carne no chão e ele comeu ele era muito esperto.

Mas ele não é bravo não ele é tão manso.

Ele tem um rabinho bem comprido e tem umas pintinhas bem brancas.

Ele tem uma perna branca e as outras pretas.

Como gosto do cachorrinho.

Como gosto do cachorrinho.

(Aluno de 2ª série, de escola pública de Campinas, em [198-])

Embora não saibamos as condições de produção desse texto (apenas sabemos que é um texto escolar), podemos fazer algumas considerações principalmente porque o texto tem uma parte que foi acrescentada após ter sido considerado finalizado (na primeira ocorrência de “Como gosto do meu cachorrinho”).

Podemos observar que o trecho escrito inicialmente aproxima-se dos textos tipicamente escritos para cartilhas: sentenças curtas, de estrutura “ele é...” apresentando características do animal, sentenças independentes e predominantemente justapostas, isto é, postas em seqüência, uma depois da outra, sem uso de conectores, sem articulação entre elas (“Ele é pequeno e muito bonitinho/ Ele come ração e carne./ **E** é muito guloso come tudo que a a gente põe e pedi mais./A raça dele é piquineis e beuguer./ Ele brinca com a gente de pegar **e** ele pega todo mundo./ Na colera está escrito Fifi o cachorro piquineis/ Como gosto do meu cachorrinho”). No entanto, ao retomar seu texto, a criança ensaia uma narrativa, introduzindo uma outra organização textual, com a predominância de sentenças ligadas pela conjunção *e*, muito freqüente em narrativas infantis: “**E** pegou uma galinha para comer **e** ele come Ela enteirinho **e** eu peguei outro pedaço de carne **e** ele mim avançou **e** eu larguei a carne no chão **e** ele comeu ele era muito esperto”. Esse trecho rompe com a organização de texto cartilhesco, indicando que, nesse momento de retomada, a criança produz um texto não mais submisso ao modelo presente na primeira parte do seu texto.

Esse exemplo ilustra bem o que denominamos *hibridismo*, no caso de gêneros textuais, que ocorre muito freqüentemente na escrita infantil. A criança enuncia, em um momento, o modelo escolar de escrita; em outro momento, enuncia não mais o modelo escolar, mas uma narrativa como as que produz em outras interações, não-escolares.

Um terceiro exemplo permite outras considerações sobre as mudanças efetuadas em textos infantis, que indicam alguma reflexão feita pelas crianças. Este texto foi escrito por um aluno de 1ª série, de uma escola pública em Campinas, em 1984.

Observando o papel onde o texto foi escrito, pode-se ver que, em duas sentenças, a crian-

ça apagou, com borracha, a palavra inicial e reiniciou a sentença, utilizando a mesma estrutura das outras sentenças do texto, que seguem o modelo das frases de cartilha (artigo + substantivo + verbo ser + adjetivo/locução adjetiva, como “o patinho é bonitinho”).

Eu gosto da Minha Escola.

O chapéu é do vovó.

O cachorro é da Zazá.

O patinhos é bonitinho.

A bala é da Dada.

O dado é da Zazá.

Eu gosto da Minha Escola.

O chapéu é do vovó.

O cachorro é da Zazá.

O patinhos é bonitinho.

A bala é da Dada.

O dado é da Zazá.

A pata caiu na água.

A carruagem pegou o cachorro.

A Escola é bonita.

A pata caiu na água.
A carroça pegou o cachorro.
A Escola é bonita.

(Aluno de 1ª série, de uma escola pública em Campinas, em 1984)

As sentenças “O cachorro é da Zazá” e “A bala é da Zazá” iniciavam com o nome Zazá. Podemos recuperar o que pode ter provocado o apagamento de “Zazá”: a criança precisaria, para dar continuidade à sentença, utilizar outra estrutura (talvez “Zazá tem um cachorro”, “Zazá tem um dado”). Diferentemente do que a criança do texto anterior fez (rompeu com a estrutura de texto cartilhesco), esta criança manteve o modelo cartilha em todo o texto. Assim, sua escrita se configura como cumprimento de tarefa escolar, não como proposta de interação com algum possível leitor.

Para encerrar esta seção, propomos a realização de uma atividade.

ATIVIDADE 2

- 1 Os textos infantis analisados nesta seção são da década de 1980, época em que ainda era freqüente nas escolas o uso de cartilhas de alfabetização, cujos pseudo-textos funcionavam como modelos de escrita para as crianças. Como são os textos de seus alunos, nos dias de hoje? Que modelos de escrita são oferecidos a eles?
- 2 Escolha um texto que apresente rasuras e alterações, escrito recentemente por algum aluno seu. Analise esse texto, procurando interpretar as operações realizadas pela criança.
- 3 Sem revelar a interpretação que você fez, pergunte à criança autora que motivos a levaram a fazer as alterações.
- 4 Discuta com o formador e com seus colegas sua interpretação das alterações feitas no texto e os resultados da conversa com a criança.

2 | O QUE É REESCREVER

Nesta seção, vamos retomar a concepção de escrita como um trabalho, pois é esta concepção que sustenta a reescrita como um momento essencial no processo da escrita. Como estamos tratando da escrita escolar, vamos discutir de que maneira a reescrita pode acontecer nesse contexto. Se, por um lado, podemos dizer que a reescrita é pouco explorada como prática escolar, por outro lado, podemos afirmar que ela existe como prática social, não só na escrita dos autores consagrados da literatura, mas também em práticas de escrita do cotidiano, como, por exemplo, nas edições de jornais e revistas.

Na realidade, não consideramos que apenas a escrita deve ser compreendida como um trabalho, mas a linguagem é entendida nessa perspectiva. A formulação dessa concepção de linguagem está claramente expressa no texto “Criatividade e Gramática”, de Franchi (1987, p.12). Trazemos um trecho para nossa discussão:

Neste Caderno, assim como noutros Cadernos desta Coleção, vez por outra vamos citar as palavras ou as idéias dos autores em que nos baseamos. Nas citações, indicaremos o sobrenome do autor ou autora (no caso acima, Carlos Franchi), a data de publicação da obra consultada (no caso, 1987) e, quando for necessário, a página onde está o trecho citado (no caso, p.12). Para identificar o autor ou autora, basta localizar o sobrenome na lista bibliográfica no final do Caderno; para identificar a obra, é só conferir a data de publicação.

Como observei, e tenho feito repetir tanto, a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo

dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos. De fato, por um lado, na interação social que se estende pela história, é que se 'dicionariza' o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato. É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em parte de restrições, impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas, mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma 'práxis'. Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.

Vamos destacar alguns aspectos desse trecho para nossa discussão sobre a escrita e, mais especificamente, sobre a reescrita:

A linguagem é um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores. O contrário dessa concepção seria uma linguagem existente fora das *situações de interação*.

A apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação. O contrário disso seria uma linguagem pronta, que seria apenas repetida pelos sujeitos.

Cada interação é, por um lado, um momento novo de produção lingüística; mas, por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em "reconstrução".

Nesse trabalho de reconstrução, o sujeito seleciona os recursos lingüísticos de que dispõe, a partir da situação de interação em que se encontra.

Desse modo, o trabalho com a linguagem acontece em todas as situações do comportamento verbal, seja em situações de produção oral ou em situações de produção escrita. Na escrita, o trabalho acontece talvez mais conscientemente, devido às condições de produção de grande parte dos gêneros discursivos escritos. Se pensarmos que, ao escrever algo

como um relatório, por exemplo, o autor pode se deter na seleção dos tópicos, na decisão sobre a seqüência dos tópicos, no que vai priorizar e no que vai deixar em segundo plano, em função do objetivo da escrita desse relatório, podemos perceber que todos esses movimentos do autor significam um trabalho, que será mais ou menos consciente, mais ou menos elaborado, dependendo dos recursos lingüísticos de que dispõe, dos conhecimentos que tem sobre a língua.

Recuperando a concepção de modelos processuais, apresentada na seção anterior, podemos dizer que o trabalho com a linguagem estaria presente em todas as fases da escrita: quando o autor de um texto começa a planejar o que vai escrever, quando começa a fazer anotações visando à produção de seu texto, quando elabora um roteiro do texto. Em todos esses momentos, o autor está selecionando, fazendo perguntas e respondendo-as, tomando decisões. E ele faz todos esses movimentos em função dos objetivos de sua escrita, de seus interlocutores, da adequação à situação de produção.

Então, poderíamos perguntar se há alguma característica especial do momento da reescrita, já que estamos assumindo que não é só ao reescrever que o sujeito está trabalhando com a linguagem.

Na realidade, como já dissemos, o trabalho com a linguagem existe sempre que o sujeito fala, ouve, escreve, lê, enfim, em todas as interações. Pensando nas situações de fala, podemos dizer que, aí também, há um trabalho de reconstrução, na medida em que a produção lingüística não é um ato mecânico, de mera reprodução. Cada situação de fala é uma situação única e particular. Como diz Franchi (1987, p.12), “cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às variáveis da produção do discurso”. Podemos dizer também que, na fala, muitas vezes fica visível o processo de elaboração, de seleções efetuadas. Quando gravamos uma conversa, ou outra situação de fala e, posteriormente, a transcrevemos, temos a oportunidade de observar aquilo que geralmente passa despercebido durante as conversas ou as outras produções orais. Podemos, daí, observar um texto em construção, com as dúvidas, hesitações, mudanças que caracterizam o processo.

Vamos observar a transcrição de um texto oral para ficarem mais claras as idéias de trabalho e de processo. O trecho é parte de um diálogo entre duas mulheres, numa conversa sobre profissões e trabalho. Vamos destacar um pequeno fragmento, em que uma das mulheres discorre sobre os resultados de um concurso a que se submeteu, respondendo à pergunta de sua interlocutora:

houve uma série de irre/éh:: de irregularidades... nas lis/na apresentação da lista de classificação irregularidade foi engano... no no no fazer... na confecção da lista... de de aprovados hou/houv/ começaram a haver alguns enganos... então o pessoal que mand/entrava com mandado de segurança... dizendo que foi contado pontos errados... enGANos simples comuns eh aritmética (às vezes) de somar o número de pontos... então eles entraram com mandado de segurança... anulando aquela lista de classificação::.... e então havia publicação de outras... e assim foi indo e:: e a::... de acordo com o edital a validade é dois anos DA publicação... dos resultados... da lista de aprovados... então com a:: com esta... com este recurso de mandado de segurança... não foi propriamente o recurso foram coisas que realmente aconteceram...

(CASTILHO, 1986, p.151)

Legenda dos sinais usados na transcrição:

...	qualquer pausa
::	alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais
/	truncamento
?	interrogação
MAIÚSCULAS	entoação enfática
(hipótese)	hipótese do que se ouviu

(Fonte: CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo - Diálogos entre dois informantes*. São Paulo: T. A. Queiroz/ EDUSP, 1986. v. II, p. 9-10.)

Notamos que ocorrem hesitações e substituições enquanto a fala acontece: “no fazer...na confecção”; “hou/houv/começaram a haver”. Retomando o que foi dito acima, podemos observar, nessa fala, as alterações que o sujeito vai fazendo durante a produção de seu texto. Se, por um lado, o texto oral é fugaz, não permanece, existe apenas enquanto está sendo produzido, por outro, nele ficam perceptíveis (e registradas, de certo modo) as alterações, as escolhas realizadas. O texto escrito, ao contrário, permanece no tempo, mas as alterações, as escolhas ficam apagadas em sua versão definitiva. Só as vemos quando temos acesso aos rascunhos, aos planejamentos, às versões prévias, onde ainda fica registrado o caminho que foi sendo percorrido durante a elaboração do texto.

As alterações e as escolhas realizadas nos textos orais se tornam mais perceptíveis e passíveis de serem registradas na memória dos interlocutores, por exemplo, quando sugerem

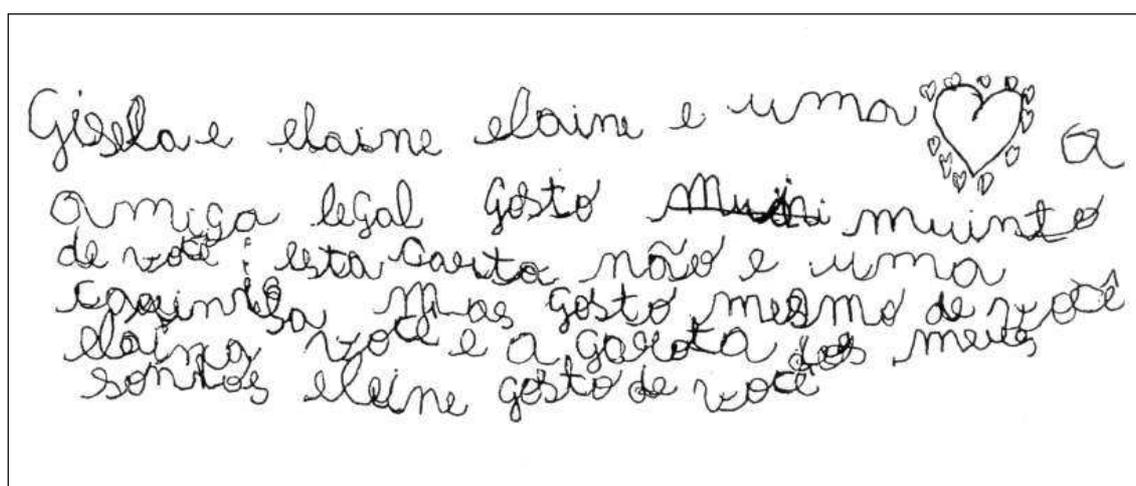
insegurança e excesso de cuidado por parte do enunciador, ou quando expressam conteúdos e sentimentos que não deviam ser revelados, avaliações indesejáveis, ofensas, que o enunciador deixa escapar sem querer.

Vamos, agora, pensar nos casos em que temos acesso aos textos escritos que também registram o caminho percorrido. Como dissemos acima, geralmente nas versões finais dos textos – sejam as versões publicadas, no caso dos textos publicados, sejam as versões entregues aos professores, no caso dos textos escolares – não temos acesso a marcas que nos indiquem mais explicitamente o processo da escrita. No entanto, quando temos acesso às versões prévias, aos rascunhos, aos documentos que registram o planejamento do texto, encontramos pistas que podem indicar o trabalho realizado pelo autor do texto. Não podemos afirmar exatamente qual foi o percurso feito pelo escritor, mas podemos fazer algumas hipóteses sobre suas dúvidas, suas preocupações, suas escolhas, sobre as possibilidades de que dispunha, sobre os conhecimentos lingüísticos que tinha, sobre os recursos expressivos da língua que estavam ao seu alcance.

Na produção escrita de crianças em fase inicial de escolarização, os aprendizes em geral deixam à vista marcas do processo de elaboração do texto: rasuras, apagamentos, inserções e outras. Observemos o texto de uma criança de pré-escola, de uma escola particular, escrito em 1995:

*Gisela e Elaine Elaine e uma amiga legal gosto **muni** muinto (escreveu “muni”, em seguida escreveu i sobre o n e depois riscou tudo) de você; esta carta não e uma carinhosa mas gosto mesmo de você Elaine você e a garota dos meus sonhos Elaine gosto de você*

(Criança de pré-escola, de uma escola particular, em 1995.)



O texto é classificado pela criança como pertencente ao gênero *carta*, mas se mostra híbrido quanto ao gênero, porque traz um título (*Gisela e Elaine*) que remete ao gênero *história* ou *conto*, e não apresenta um componente básico da carta, que é a assinatura. Assim, é por meio do título que nós, leitores não destinatários da carta, podemos identificar a autora, a “remetente”.

Nesta carta, Gisela escreve a palavra *muito* com uma grafia que é relativamente freqüente na escrita de crianças no início da apropriação da escrita, marcando a nasalização do ditongo *ui*: “muinto”. Essa grafia é muito freqüente nos textos infantis justamente porque a nasalização ocorre quando a palavra é falada. No entanto, no texto, está registrada uma forma anterior, “muni”, que é interrompida; a criança escreve *i* sobre o *n* (já na tentativa, provavelmente, de escrever *muito*), mas risca essa escrita e, na seqüência, escreve “muinto”.

Provavelmente pelo fato de a criança estar ainda no período inicial da apropriação da escrita e por não ser um texto tipicamente escolar, essa marca de dúvida e de tentativa de solução em relação à grafia da palavra *muito* permaneceu, não foi apagada definitivamente pela criança. Nesse texto escrito, ficou registrado um momento de hesitação e de reflexão sobre a ortografia de uma palavra.

Textos como esse são, para o professor, um material muito rico, pois possibilitam perceber as dúvidas, as tentativas de acerto ou os acertos, os conhecimentos e os desconhecimentos dos aprendizes de escrita. Esses textos nos mostram um lado oculto da escrita, que fica perceptível nos textos orais, como vimos na transcrição apresentada anteriormente.

Um outro aspecto que essas marcas nos ensinam é que passamos a querer entender esses “erros” cometidos pelas crianças e passamos a não mais condená-los e a corrigi-los sem buscar explicações para a sua ocorrência. A correção deixa de ser vista como um ato mecânico, de mera substituição de uma forma por outra, mas sim como um momento de reflexão para o professor que, depois, levará a reflexão para a criança.

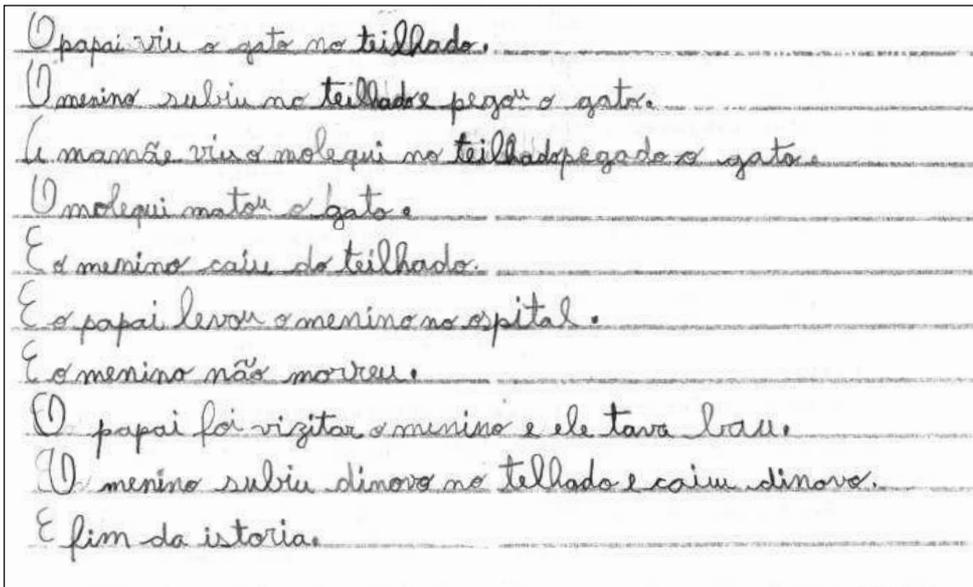
Dessa reflexão, podemos concluir que os textos que contém rasuras (como o texto acima comentado) e os rascunhos dos textos dos alunos são um material privilegiado para o professor, pois permitem ver mais do que o resultado final, permitem observar a escrita enquanto ela se faz.

ATIVIDADE 3

O texto abaixo foi escrito por uma criança de pré-escola, de escola pública, em Campinas, SP.

O papai viu o gato no (teiado) **teilhado**.
 O menino subiu no (teiado) **teilhado** e pegou o gato.
 A mamãe viu o molequi no (teiado) **teilhado** pegado o gato.
 O molequi matou o gato.
 E o menino caiu do teilhado.
 E o papai levou o menino no hospital
 E o menino não morreu.
 (E o) O papai foi vizitar o menino e ele tava baú.
 (E o) O menino subiu dinovo no telhado e caiu dinovo. (e fim da)
 E fim da istoria.

(Criança de pré-escola, de uma escola pública em Campinas, SP)



Considere o código para marcar as rasuras, já apresentado: o **negrito** indica o que foi acrescentado; os parênteses indicam o que foi eliminado.

Observe as seguintes rasuras e as mudanças efetuadas pela criança:

- a) a escrita da palavra *telhado* de três maneiras (“teiado”/ “teilhado”/ “telhado”);
- b) a eliminação da conjunção *e* no início de duas sentenças.

Análise: o que essas rasuras podem indicar sobre as dúvidas, hesitações e seleções feitas pela criança?

Vamos observar, agora, um outro 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".

SUMÁRIO
~~SUMÁRIO~~

Não! Nesta história, sumário não entra?
É tudo numa paucada 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 2000 (dois mil e nunca), Blume-
nal, SC, (quanta vírgula!) moravam Cecília
e Arthur. Cecília e Arthur eram
vizinhos desde 2000 (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!

o. aspareinho

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: “Não! Nesta história, sumário não entra! É tudo numa paulada só.”. Podemos interpretar que a supressão e a reescrita da palavra “Sumário” está relacionada ao questionamento que a criança faz sobre a organização de seu livro. Demonstra, ainda, que ela sabe 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 seu estilo de escrita. Vamos tratar disso mais adiante.

Continuando nossa análise da página inicial do livro, vemos que, há 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. Escrever é tudo isso.

A partir desse exemplo, queremos ainda destacar um outro aspecto da reescrita: ela não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. A reescrita de “Sumário” nos mostra que a criança também está explorando seus conhecimentos sobre a organização de um livro e, de certa maneira, rompendo com uma organização conhecida, pretendendo inovar.

Um exemplo apresentado no artigo “Criatividade e Gramática”, de Carlos Franchi (1987, p.28), ilustra bem o trabalho a ser realizado em textos, explorando as possibilidades, buscando alternativas. Vejamos essa apresentação:

Suponham, por exemplo, um texto descritivo como:

- a) *Era gostoso estar ali.*
- b) *Havia, bem no centro da vila, um belo jardim. Era um lugar fresco e com muita sombra, de onde saíam todas as ruas. Estas eram estreitas e*

pequenas.

- c) *O jardim estava sempre cheio de flores, porque os habitantes tinham tido o cuidado de fazer com que as plantas fossem árvores de tipos variados. Não eram diferentes das que são comuns em todas as pequenas praças das cidades brasileiras.*
- d) *Quando era o tempo de cada uma dar suas flores, faziam o jardim apresentar sempre diferentes cores e perfumes.*

A partir desse texto, Franchi simula um trabalho a ser desenvolvido pelo professor, junto com os alunos, que consiste em buscar alternativas para cada uma das frases, de modo a transformar o texto, que não está errado, é bom frisar.

Vamos ilustrar esse trabalho com as alternativas apresentadas para o parágrafo (c):

Cortar algumas expressões que podem ser inferidas ou pressupostas (como 'habitantes'), procurar alguns verbos ativos que substituam construções com 'ser', 'estar', 'fazer' (como 'estar cheio de flores' por 'florir'), reduzir algumas retomadas anafóricas repetitivas (como a de 'árvores de tipo variado' que se retoma no sujeito elíptico de 'não eram diferentes'). Por exemplo:

O jardim [estava florido / floria / florescia] o ano inteiro, porque (os habitantes) [tinham cuidado / cuidaram / se cuidara] de plantá-lo com espécies variadas, comuns nas [pequenas praças / pracinhas] das cidades brasileiras.

Mas não eram somente as palavras que se multiplicavam, substituíam e reordenavam. Um outro exercício indispensável era o de optar por diferentes procedimentos para explicitar as relações das orações reconstruídas, entre si. Há, de fato, vários modos de expressar a relação de causa-consequência entre as duas partes do parágrafo. Pela escolha de diferentes conjunções e diferentes orientações dessa relação:

O jardim florescia o ano inteiro porque tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns...

Como tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns..., o

jardim florescia o ano inteiro.

Também, pela mera justaposição paratática dessas orações, em sua ordem causa-efeito, como em:

Tinham cuidado de plantar o jardim com espécies variadas, comuns... Ele florescia, por isso, o ano inteiro.

ou na ordem inversa, com um efeito explicativo:

O jardim florescia o ano inteiro. Tinham cuidado de plantá-lo com variadas espécies, comuns...

ou, ainda, nominalizando a segunda oração e promovendo-a a sujeito de uma construção causativa:

O cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns... [fazia florir / fazia florido / floria / deixava florido], o ano inteiro, o jardim.

(FRANCHI, 1987, p.30-31)

Esse tipo de exercício com a linguagem permite que se opere com diferentes recursos, comparando-se os efeitos produzidos pelas diferentes possibilidades que vão sendo encontradas. É um trabalho de reconstrução de textos que, como diz Franchi (1987, p.35), não necessita de “um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais”.

Esse tipo de operação com a linguagem é exemplo do que tem sido denominado atividade *epilingüística*. Vejamos mais um trecho do texto de Franchi, em que ele explica este conceito:

Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas

lingüísticas de novas significações (FRANCHI, 1987, p.36).

No caso dos textos de crianças que analisamos acima, em que ocorrem tentativas de correções, alterações, podemos dizer que a criança está realizando uma atividade epilingüística. No caso do exemplo de Franchi citado há pouco, em que ele simula uma situação em que o professor provocaria os alunos na busca de alternativas para a construção do texto, também temos uma atividade epilingüística, dessa vez estimulada pelo professor.

Nos dois casos, há trabalho com o texto. A diferença é que, quando provocada e conduzida pelo professor, com a participação, as contribuições, as decisões dos alunos, as possibilidades de escolha abrem-se em um leque de opções muito mais diversificado em relação aos recursos lingüísticos. Desse modo, entendemos que as reflexões epilingüísticas podem e devem ser parte efetiva do ensino da escrita. Se, por um lado, podemos constatar, observando os textos das crianças, que ocorrem, em muitos textos, situações de retomada da própria escrita, visando efetuar mudanças no texto, não podemos deixar de enfatizar que o papel do professor é fundamental para que as crianças incorporem a prática de reler e modificar o seu texto.

Embora saibamos que as possibilidades de reescrita existem durante todo o processo de escrita, desde os momentos iniciais de planejamento do texto, entendemos que as atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais exploradas após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. É a partir dessa versão que o trabalho do professor começa, como interlocutor privilegiado dos seus alunos. É sobre essa atividade do professor que discutiremos na próxima seção.

3 | ENSINAR A ESCREVER É ENSINAR A REESCREVER

Como dissemos na seção anterior, a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos. Nosso objetivo principal, nesta seção, é contribuir com os professores no encaminhamento do trabalho de reescrita de textos com seus alunos. Por isto, esta seção destina-se ao ensino da reescrita.

Para atingir esse objetivo, vamos organizar nossa discussão em duas partes: na primeira, vamos analisar a escrita de crianças visando depreender alguns aspectos lingüísticos que podem e devem ser explorados durante o trabalho de reescrita. Essa análise também permite apreender os conhecimentos lingüísticos que as crianças têm e os que precisam adquirir. Na segunda parte, vamos apresentar alternativas metodológicas para introduzir a prática de reescrita nas aulas.

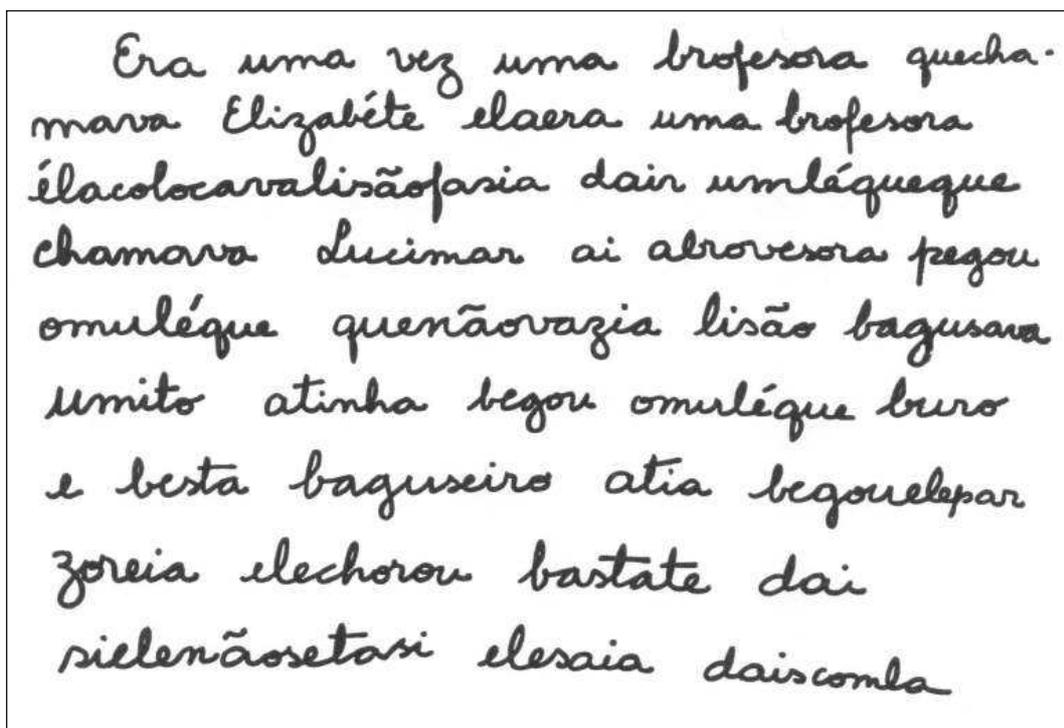
Vamos iniciar a primeira parte – a análise de textos infantis – a partir das seguintes perguntas:

- 1) O que **deve** ser alterado nos textos, visando à adequação ao gênero textual, às convenções gramaticais, aos aspectos normativos esperados na escrita, considerando o nível de escolaridade da criança e o seu momento no processo de aquisição da escrita?
- 2) O que **pode** ser alterado, visando à exploração dos recursos lingüísticos, a fim de permitir ao aluno conhecer mais sobre a língua, sobre as possibilidades de expressão, para que possa selecionar os recursos mais conscientemente?

Não é uma tarefa fácil decidir sobre o que deve ser alterado nos textos infantis. Considerando que as crianças ainda estão adquirindo a linguagem escrita, o limite entre

o que deve e o que não deve ser alterado não pode ser feito tomando como base o texto de um adulto que já domina a escrita. Para pensarmos um pouco sobre as características da escrita infantil, vamos observar, inicialmente, um texto que, à primeira vista, pode ser avaliado como muito problemático. Esse texto foi escrito por uma criança de 1ª série, de uma escola pública, em Campinas:

*Era uma vez uma profesora quechamava Elizabete elaera uma profesora éla-
cavalisãofasia dair umléqueque chamava Lucimar ai abrovesora pegou omuléque
quenãovazia lisão bagusava umito atinha begou omuléque buro e besta baguseiro
atia begoulepar zoreia elechorou bastate daí sielenãosetasi elesaia daiscomla*



Era uma vez uma profesora quecha-
mava Elizabete elaera uma profesora
élaolocavalisãofasia dair umléqueque
chamava Lucimar ai abrovesora pegou
omuléque quenãovazia lisão bagusava
umito atinha begou omuléque buro
e besta baguseiro atia begoulepar
zoreia elechorou bastate daí
sielenãosetasi elesaia daiscomla

(Criança de 1ª série, de uma escola pública em Campinas, SP [s.d.])

Em uma primeira leitura, o texto é quase incompreensível e três aspectos problemáticos se destacam: a ortografia distante do padrão, muitos casos de hipossegmentação (palavras escritas juntas), a ausência de sinais de pontuação. Estes aspectos contribuem para a ilegitimidade do texto, de modo que, se eles forem corrigidos, o texto passa a ser compreensível. Restarão, daí, problemas de ordem textual, típicos de uma narrativa infantil, como

repetições, ausência de alguns elementos de coesão.

Por outro lado, com alguma colaboração do professor-leitor para a compreensão do texto, mesmo antes da correção dos problemas acima mencionados, é possível observar que o aluno escreve uma narrativa, incorpora a expressão “era uma vez”, típica de narrativas infantis escritas, embora organize sua narrativa como as narrativas orais (presença dos seqüenciadores “aí” e “daí”, ausência de outros elementos de coesão). Enfim, produz um texto que reflete o seu momento no processo de apropriação da escrita.

O segundo texto não tem os mesmos tipos de problema. O aluno sabe mais ortografia, mas sua produção não se caracteriza como um bom texto a partir de critérios de ordem textual, discursiva. Muitas vezes, textos como esse são considerados bons justamente por não apresentarem problemas ortográficos sérios: há o mito de que “saber ortografia é saber escrever”.

Este texto foi escrito por uma aluna de 2ª série, de uma escola pública, na cidade de São Paulo:

Era uma vez um patinho feio os outros patinho acharam Ele feio daí Ele falou mais ta um calor daí Ele foi jurtos com os cisne porque a sua mãe pata não queria mais

Ele porque so Ele quera feio os outros patinho não Era enquão Ele os outro Era bonito daí o ovo dele estorou daí só ele quiera feio e a veia falou que patinho feio ela tinha um gato galinha e saiu deli correndo e ficou andando encontrou um lago viu que estava calor e entrou la

Era uma vez um patinho feio os outros patinho acharam Ele feio daí Ele falou mais ta um calor daí Ele foi jurtos com os cisne porque a sua mãe pata não queria mais Ele porque so Ele quera feio os outros patinho não Era enquão Ele os outro Era bonito daí o ovo dele estorou daí só ele quiera feio e a veia falou que patinho feio ela tinha um gato galinha e saiu deli correndo e ficou andando encontrou um lago viu que estava calor e entrou la

(Aluna de 2ª série, de uma escola pública em São Paulo, em 1986)

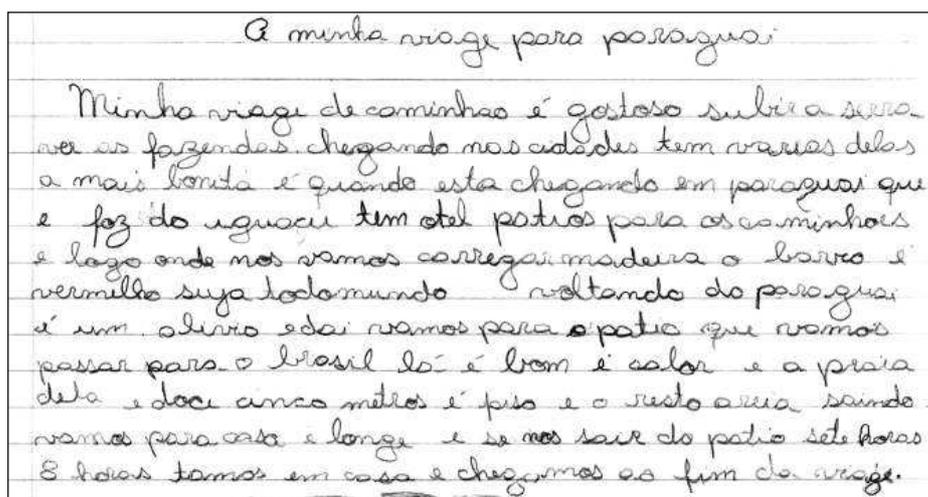
A análise desse texto mostra que esta aluna constrói também uma narrativa com ausência de elementos de coesão de uma narrativa escrita, não usa pontuação (inclusive para marcar o discurso direto, presente no texto), tem repetições (“ele”, “e”). Como os problemas ortográficos não “atrapalham” a leitura do texto, o foco de atenção do professor passa a ser outros tipos de problemas, como os apontados, ou seja, aqueles que dizem respeito à coerência e à coesão do texto.

ATIVIDADE 4

O texto abaixo foi escrito por um aluno de 3ª série, de escola pública do Paraná, em 1991. Faça um levantamento dos problemas encontrados no texto e, em seguida, tente estabelecer prioridades para o tratamento desses problemas.

A minha viagem para Paraguai

Minha viagem de caminhão é gostoso subir a serra, ver as fazendas chegando nas cidades tem varias delas a mais bonita é quando esta chegando em paraguai que e foz do iguaçu tem otel patios para os caminhoeis e logo onde nos vamos carregar madeira o barro é vermelho suja todomundo voltando do paraguai é um alivio e dai vamos para o patio que vamos passar para o brasil lá é bom é calor e a praia dela e doce cinco metros é piso e o resto areia saindo vamos para casa e longe e se nos sair do pátio sete horas 8



horas tamos em casa e chegamos ao fim da viagem.

(Aluno de 3ª série, de uma escola pública do Paraná, em 1991)

Estas duas análises nos dão uma indicação da resposta à primeira pergunta – são os textos das crianças que vão nos dizer quais os problemas que têm que ser trabalhados. Pelos estudos já realizados sobre a apropriação da escrita por diferentes crianças, já se tem um conhecimento quanto às características da escrita infantil. Quando é apresentada às crianças a oportunidade de escrever textos – e para muitas crianças essa oportunidade vai aparecer só no contexto escolar – essa escrita deixa transparecer os limites e os alcances dos seus conhecimentos sobre a escrita.

Então, por um lado, há problemas que são muito freqüentes nas escritas infantis, refletindo, podemos assim dizer, características coletivas da fase inicial de apropriação da escrita. Alguns desses problemas estão presentes nos textos acima e em outros que apresentamos nesta seção e dizem respeito à ortografia, pontuação, repetições desnecessárias, emprego inadequado de elementos de coesão, falta de informações completas. Esse é um aspecto da apropriação da escrita, que permite ao professor já se aproximar dos textos das crianças com algumas expectativas, sabendo que, como leitor desses textos, alguns problemas podem ser mais freqüentemente encontrados.

Por outro lado, há o aspecto mais individual do processo de apropriação da escrita, que, muitas vezes, é o mais difícil de ser compreendido e aceito pelo professor. São os textos que, ou não apresentam os problemas típicos, ou apresentam algumas ocorrências inesperadas. Um bom exemplo dessas ocorrências inesperadas é a que está presente no primeiro texto infantil apresentado neste Caderno: “Um dia a priseza libertou os escravam”. O uso da marca de concordância verbal no lugar da marca de concordância nominal é completamente atípico e singular. Muito provavelmente o professor não deverá se preocupar em explicar essa ocorrência para todos os alunos, mas essa ocorrência única ensina ao professor que a concordância - verbal e nominal - é um aspecto a ser observado junto aos alunos, sendo, sim, um aspecto coletivo a ser trabalhado.

Vamos nos deter mais um pouco, então, em alguns desses problemas que podem ser vistos como coletivos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses problemas merecem, com certeza, uma atenção do professor visando ao trabalho de reescrita. Um bom caminho para a discussão dos problemas, acreditamos, é a análise de outros textos infantis. A partir desses textos, a proposta é que a reescrita seja encaminhada em aula (os aspectos metodológicos serão discutidos em uma segunda parte desta seção), mostrando alternativas para as escritas já realizadas pelas crianças.

O primeiro texto para análise foi escrito por uma aluna de 1ª série (não temos mais informações sobre a aluna e a escola). O texto é praticamente um diálogo entre dois personagens e as marcas de pontuação, que indicam os turnos do diálogo, não estão presentes. É um bom exemplo de texto que quase não tem problemas de ortografia e que merece, justamente, uma atenção para a adequação aos sinais de pontuação específicos de um diálogo.

*A galinha foi no surper mercado ela falou oba é
frango
O galo falou não é frango a galinha falou não é
frango é o que é bolo o boloé deque de chocolate oba é*



que eu queria

(Aluna de 1ª série)

Uma primeira tentativa de reescrita teria como objetivo a adequação ao discurso direto, apenas com a introdução dos sinais de pontuação, produzindo algo como:

A galinha foi no supermercado. Ela falou:

– Oba! É frango!

O galo falou:

– Não é frango!

A galinha falou:

- Não é frango? É o que?
- É bolo, disse o frango.
- O bolo é de que?
- De chocolate.
- Oba! É o que eu queria, disse a galinha.

No entanto, seria muito interessante que o trabalho de reescrita não se limitasse a essa tentativa, mas fosse além, propondo alternativas que podem incluir:

- a) o uso de diferentes verbos *dicendi*: “A galinha retrucou”, “É bolo, afirmou o frango”, “É o que eu queria, concluiu a galinha”;

Verbos dicendi são os verbos que introduzem uma fala: *falar, dizer, afirmar, declarar, perguntar, responder, retrucar, confessar, resmungar, gritar*, entre outros.

- b) a substituição do discurso direto pelo indireto: “O galo afirmou que era bolo”;
- c) a inclusão de advérbios: “O galo afirmou *enfaticamente...*”.

Veja o Caderno “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, desta Coleção, que discute como trabalhar a inserção do discurso alheio no próprio texto.

O segundo texto para análise foi escrito por um aluno de 2ª série, de uma escola pública, em 1991. Embora não tenhamos acesso às condições de produção do texto, ele faz parte de um conjunto de textos de uma classe, todos sobre o mesmo tema, o que pode indicar que foram escritos após a leitura, pelos alunos, de um texto de literatura infantil.

O canguruzinho fugau

Era uma vez um canguru que morava no zoológico ele ficava numa jaula trancada e so via bichos e bichos e todos domingo ia muita gente para vizitar.

Um dia o zelador foi lavar sua jaula ele apoveitou da confuzão e fugiu e so via jaula da li e de lá ate que pegou o caminho da estrada pulava da qui pulava de lá.

Ate que cegou na sidade e foi travesar a rua e pasou um carro bi bi o canguru de tanto susto escondeu do carro.

O canguru entrou numa loja xeia de coizas gostozas e já ia saindo uma velha gorda e o canguru derubou a velha e o canguru escondeu atas de uma escada e uma pesoa gritava pega o canguru ele caiu encima das latas e caio uma de ca uma de lá o dono da padaria falou vou xamar a polisia.

o garda xegou no carro patrulha falou e:

O canguruzinho fugiu

Era uma vez um canguru que morava no zoológico.

Ele ficava numa jaula trancada e se via liches e liches, e todos domingo ia muita gente para visitar.

Um dia o zelador fez lavar sua jaula e ele aproveitou da confusão e fugiu e se viu jaula de lá e de lá até que pegou o caminho da estrada pulando da qui pulava de lá.

Aí que pegou na cidade e foi travessar a rua e passou um carro bi-bi e canguru de tanto

tanta escandele da carro. O canguru entrou numa casa reia de caigas gastas e já ia saindo uma velha gorda e o canguru

derubou a velha e o canguru escandeleu atas de uma escada e uma pessoa gritou peso e canguru ele caiu encima das latas e caiu uma de ca uma de lá.

O dono da padaria falou vou chamar a polícia e a guarda xegar na carro patrulha falou e:

-Esta criatura é bi meu canguru de onde voce fugiu? do zoológico e as crianças brincaram com ele e deram

chocolate quente para ele e ele foi para na carro patrulha tiam tiam e ele estava pensando ficar na lausa quente da mãe.

- *Está criatura é o meu canguru de onde você fugiu:*
- *Do zoológico e as criança brincaram coele e deram chocolate quente para ele e ele foi bora no carro patrulha tiau tiau e ele estava pençando ficar na bousa quente da mãe.*

(Aluno de 2ª série, de uma escola pública, em 1991)

Desse texto, também podemos destacar um dos parágrafos. As estratégias metodológicas para realizar a reescrita são variadas (como vamos discutir na segunda parte desta seção), e, algumas vezes, um trecho de um texto pode ser destacado para esse fim. Nesse caso, vamos observar características muito freqüentes nas narrativas infantis: ausência de pontuação, elementos de coesão restritos, repetições. As tentativas de reescrita podem incluir, por exemplo, o uso de outros elementos de coesão em substituição ao “e”, provocando outras relações sintáticas: “O canguru entrou numa loja xeia de coisas gostozas de onde já ia saindo uma velha gorda...”; ou “Uma velha gorda ia saindo de uma loja cheia de coisas gostosas, quando o canguru entrou e a derrubou...”.

Um terceiro texto para análise foi produzido por um aluno de segunda série, de escola pública em Campinas, em 1991. Esse texto, assim como os outros produzidos pelos outros alunos dessa classe, foi escrito após a realização de uma leitura, seguida de comentários. Infelizmente, não temos acesso ao texto de leitura.

Dia do índio

*Os Iíndios o índio é uma Pessoa diferente de nos.
Os Iíndios gostam dos bichos. E da floresta.
Sem a floresta eles não viviam Porque a floresta
Tem as coisas Para ele comer e viver Para sempre.
Os Índios são as pesoas que tem coragem e espírito.
Eles são umas pessoas importantes do Brasil.
Os índios tem que ser respeitado por nos.*

Dia do índio.

Os índios índio é uma pessoa diferente de nós.
 Os índios gostam dos bichos. e da floresta.
 Sem a floresta eles não viviam porque a floresta
 tem as coisas para eles comer e viver para sempre.
 Os índios são as pessoas que tem coragem e espírito.
 Eles são umas pessoas importantes do Brasil.
 Os índios tem que ser respeitados por nós.
 Os índios são uma metade do Brasil.
 O Brasil tem que respeitar os índios
 porque os índios que foram os primeiros
 habitantes do Brasil.

*Os índios são uma metade do Brasil.
 O Brasil tem que respeitar os Índios
 Porque os índios que foram os primeiros
 habitantes do Brasil.*

(Aluno de 2ª série, de uma escola pública em Campinas, SP, em 1991)

Diferentemente de textos anteriores, este não é uma narrativa. Também pelas suas condições de produção, contém concepções sobre o índio que estão presentes nos livros didáticos e que refletem um discurso bastante divulgado sobre os índios e o conhecimento que a sociedade construiu sobre eles: “os índios são diferentes de nós, têm que ser respeitados, são importantes...”.

Um trabalho de reescrita pode incluir, certamente, uma discussão sobre essas concepções que estão presentes no texto do aluno e, provavelmente, também no texto que foi lido previamente. Essa discussão pode conduzir a uma outra versão do texto que apresente uma visão mais crítica dos conceitos sobre os índios. Esse trabalho com o conteúdo do texto teria implicações sobre algumas relações sintáticas. Por exemplo, caberia ao professor questionar, junto aos alunos, “os índios são diferentes de nós em quê? É por que gostam dos bichos e da floresta?”. A resposta afirmativa implicaria explicitar uma relação sintática que não está expressa no texto e que poderia ser expressa, por exemplo, da seguinte maneira: “os índios são diferentes de nós porque gostam dos bichos e da floresta...”.

O próximo texto, escrito por um menino de 1ª série, tem uma organização textual bastante próxima das 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 é 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

O nome do meu pai é Braz.
 O nome da minha vó é 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 Silva.
 Sabem porque porque minha
 mãe fugiu de casa.
 eu nunca gostei da minha mãe
 e nem a minha mãe gostou de
 mim.
 Eu queria ser um passarinho.

*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.*

(Aluno de 1ª série)

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”).

ATIVIDADE 5

Com o objetivo de exercitar o tipo de reflexão sobre os textos infantis a fim de encaminhar a reescrita a partir da identificação dos problemas apresentados pelos alunos, analise o texto seguinte, que foi escrito por uma menina de 8 anos, de segunda série de uma escola pública, em Cosmópolis, SP (1992). As crianças escreveram seus textos a partir da observação de um cartaz em que um homem e um menino pescavam e um cão os observava. Considerando que a criança tenta construir uma narrativa a partir de um cartaz, discuta o que pode e deve ser alterado para que as características de uma narrativa sejam incorporadas.

*A pescaria
 O menino estava na pescaria
 O homem foi pescar
 O menino pegou um peixe na pescar
 O papai foi ajoda o menino na pescar
 la odre ele foi pescar tinha muito peixe
 Eu fui pescar com o meu pai
 O sol estava clalo estava para ver peixe na água
 Todo dia eu vou pescar com o meu pai
 O menino falou pó pai peguei mais um*

A pescaria	
• O menino estava na pescaria	
• O homem foi pescar	
• O menino pegou um peixe na pescaria	
• O papai foi ajudar o menino na pescaria	
• O abraço de foi pescar tinha muito peixe	
• Eu fui pescar com o meu pai	
• O sol estava chalo estava para ver peixe na água	
• Todo dia eu vou pescar com o meu pai	
• O menino falou ao pai que quer mais um	
• O menino falou vou pescar no rio	
• O menino pescar mais	
• O menino foi pescar mais o irmão	
• O cachorro foi pescar mais drono	
• O nome do cachorro era bidu	
• O bidu pulou na água do rio e achou um peixe	

O menino falou vou pescar no rio

O menino pescar mais

A menina foi pescar mais o irmão

O cachorro foi pescar mais drono

O nome do cachorro era bidu

O bidu pulou na água do rio e achou um peixe

(Aluna da 2ª série, 8 anos, de uma escola pública em Cosmópolis, SP, em 1992)

Retomemos a segunda pergunta apresentada no início desta seção: o que pode ser alterado, visando à exploração dos recursos lingüísticos, a fim de permitir ao aluno conhecer mais sobre a língua, sobre as possibilidades de expressão, para que possa selecionar os recursos mais conscientemente?

Esta pergunta faz sentido quando nos deparamos com textos que não apresentam os problemas discutidos anteriormente, ou seja, são textos que até surpreendem por estarem adequados ao que se espera de uma criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tradicionalmente, em um ensino que busca apenas corrigir o que está inadequado, esses textos não mereceriam maior atenção por parte do professor, que se limitaria a elogiá-los e avaliá-los positivamente. No entanto, em uma proposta de ensino cuja meta é ampliar as possibilidades de expressão verbal das crianças, incluindo a reescrita como parte fundamental do exercício da escrita, os textos corretos também merecem uma análise e uma retomada com o objetivo de explorar outras possibilidades lingüísticas.

Vamos observar o texto escrito por uma menina de 8 anos, de 3ª série em uma escola particular de Joinville, SC.

Chapeuzinho Azul

– Era uma vez uma linda menina chamada Clara. Ela tinha um vestido e um

- Chapeuzinho Azul Adelina

- 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 CHAPEUS! Lá tinha vermelho, amarelo, verde, rosa, azul... E então, lógica, 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! *fim*

2001

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!

(Aluna de 3ª série, 8 anos, de uma escola particular de Joinville, SC, em 2001)

A reescrita desse texto deve permitir que a criança incorpore novos saberes sobre a escrita aos que já tem. Pode incluir, por exemplo:

- a) 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...”;
- b) a exploração de elementos de coesão, por exemplo substituindo “ela” por “Clara” (que só ocorre no início do texto), por “a menina”;
- c) 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. Também ensina que tanto os alunos que ainda escrevem textos problemáticos, como os alunos que escrevem textos corretos devem se dedicar a um trabalho maior com a linguagem, já que este trabalho sempre pode ser ampliado.

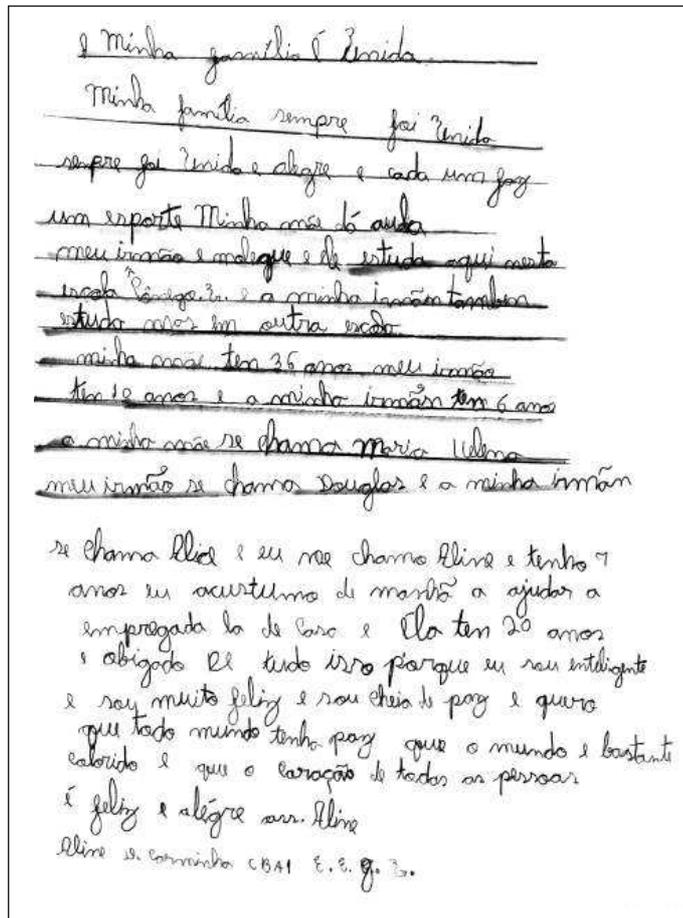
ATIVIDADE 6

A fim de exercitar as propostas que foram sendo encaminhadas durante as análises apresentadas acima, propomos a seguinte atividade:

- primeira reescrita do texto abaixo, visando adequá-lo às convenções da escrita: ortografia e pontuação;
- segunda reescrita do texto, visando propor alternativas para a organização textual, incluindo elementos de coesão novos, substituindo outros, reordenando informações;
- terceira reescrita do texto, com o objetivo de olhar criticamente para o posicionamento da criança em relação à família, revendo-o e acrescentando novas informações.

O texto foi escrito por uma criança de 1ª série, de escola pública, em Campinas, SP. Faz parte do conjunto de textos de uma classe, todos relacionados com a unidade de estudo *A família*.

*Minha familia sempre foi unida
 sempre foi unida e alegre e cada um faz
 um esporte Minha mãe dá aula
 meu irmão e moleque e ele estuda aqui nesta
 escola "Cônego Vr. E a minha irmã também
 estuda mas em outra escola
 minha mãe tem 36 anos meu irmão
 tem 10 anos e a minha irmã tem 6 anos
 a minha mãe se chama Maria Uelena*



*meu irmão se chama Douglas e a minha irmã
se chama Alice e eu me chamo Aline e tenho 7
anos eu acostumo de manhã a ajudar a
empregada la de casa e ela tem 20 anos
e obigado de tudo isso porque eu sou enteligente
e sou muito feliz e sou cheia de paz e quero
que todo mundo tenha paz que o mundo e bastante
colorido e que o coração de todas as pessoas
é feliz e alégre*

(Criança de 1ª série, de uma
escola pública em Campinas, SP)

Iniciamos, agora, a segunda parte desta seção: apresentar alternativas metodológicas para introduzir a prática de reescrita nas aulas.

Partimos de alguns princípios básicos, que fundamentam as alternativas:

1. O professor é o incentivador e provocador das reescritas, já que as crianças, por iniciativa própria, nem sempre conseguem ter o distanciamento necessário em relação aos textos que escreveram.
2. A introdução da prática de reescrita deve ser contextualizada para que não se transforme em uma mera correção dos textos. Daí ser importante, de início, mostrar que a reescrita deve acontecer também em textos corretos, para desvinculá-la da tradicional correção.
3. O trabalho de reescrita deve ser feito na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer respostas; as respostas dos alunos são incorporadas e elaboradas pelo professor, para se chegar a algumas possibilidades de escrita.
4. Na realidade, o trabalho de reescrita começa com a preparação, pelo professor, dessa atividade, ao selecionar os textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula.
5. É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos lingüísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente.
6. A reescrita coletiva pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo

professor; é essencial que a atenção da classe esteja focalizada em um único texto, ao menos durante um período da aula.

7. Além da reescrita coletiva, podem ser propostas, após a iniciação das crianças nessa prática, outras modalidades, como: reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e propõe alterações), reescrita em grupos de quatro ou cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores).
8. Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto lingüístico.

Essas são algumas alternativas que já têm sido praticadas por professores de diferentes séries, desde que a criança já tenha se apropriado de conhecimentos sobre o sistema de escrita que lhe permitam empenhar-se na produção de textos.

ATIVIDADE 7

Como a prática de reescrita já vem sendo desenvolvida de diferentes maneiras, em diferentes contextos de ensino, vale a pena recuperar o que já vem sendo feito. A partir de conversas com colegas, de pesquisa em material didático, de pesquisa em cadernos de alunos, recupere como tem sido realizada a reescrita de textos em contexto escolar. Em seguida, discuta com seus colegas essas possibilidades, avaliando quais têm sido os resultados dessas práticas.

◆ | APÊNDICE

RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FORMULADAS NAS ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

Respostas pessoais.

ATIVIDADE 2

Respostas pessoais.

ATIVIDADE 3

- a) As operações de reescrita da palavra *telhado* revelam a hesitação da criança quanto à grafia dessa palavra e suas tentativas deliberadas, conscientes de chegar à forma ortográfica. A primeira grafia – “teiado” – parece estar relacionada com a variedade lingüística falada pela criança. A busca pela grafia que corresponde à pronúncia padrão revela atitude reflexiva também quanto à variação lingüística.
- b) O corte da conjunção *e* pode ser resultante da internalização de recomendações do professor no sentido de que na escrita convém evitar repetições desnecessárias, principalmente quando se trata de recursos coesivos mais frequentes em textos orais, como o *e*, o *aí*, o *dai*, o *então*. Voltar ao texto e modificá-lo em função de orientações aprendidas com o professor revela, como no caso da grafia de *telhado*, revela reflexão epilingüística por parte da criança.

ATIVIDADE 4

- ◆ Problemas ortográficos: “todomundo”, “dela” (por “de lá”) – hipossegmentação, fusão de palavras; “tamos”, “viage” – grafias influenciadas pela variedade lingüística falada pela criança; “otel” (não assimilação de irregularidade arbitrária, qual seja, o registro de h mudo); “paraguai”, “foz do Iguaçu”, “brasil” – não emprego de inicial maiúscula; “varias”, “e”, “patios”, “alivio”, “dai”, “nos” – ausência de acentuação gráfica.
- ◆ Problemas de pontuação: o texto só tem uma vírgula e um ponto final.
- ◆ Problemas morfossintáticos: a) má estruturação de sentenças – “Minha viagem [é] de caminhão”; “chegando nas cidades tem varias delas a mais bonita é (...) foz do Iguaçu”, “vamos para o patio que vamos passar para o brasil”; b) ausência de uso de artigo definido – “minha viagem para Paraguai”, “chegando em paraguai”; c) ausência de concordância verbal – “se nos sair”; d) ausência de preposição na locução adverbial – “se nos sair do patio sete horas 8 horas tamos em casa”.
- ◆ Problemas de coesão: a) antecedente ambíguo – “lá é bom é calor” (“lá” remete a qual referente: “pátio”? “[o lugar] onde nos vamos carregar madeira”? “foz do iguaçu”?).

Todos esses problemas devem ser abordados a partir da dimensão discursiva do texto, por meio da reflexão sobre as condições de produção e leitura: que objetivos tem o enunciador? quem será o futuro leitor? do que esse leitor sabe? do que esse leitor gosta? em que suporte esse leitor vai ter o texto nas mãos? a forma do texto está adequada aos objetivos do autor e à expectativa e disposição do leitor? se não está, em que e como o texto pode ser modificado?

ATIVIDADE 5

A construção de narrativa envolve: escolha entre primeira e terceira pessoa, eliminação de repetições e de elementos que não contribuem para uma narrativa coerente, inserção de pontuação, uso de discurso direto ou indireto, existência de temporalidade e de acontecimentos.

Algumas possibilidades de narrativas:

Exemplo 1

O menino estava pescando no rio e seu pai foi ajudá-lo. O sol estava claro e lá onde eles estavam tinha muito peixe. O menino pegou um peixe e falou:

- Pai, peguei mais um!

O cachorro do menino, chamado Bidu, pulou na água e também achou um peixe.

Exemplo 2

Todos os dias eu vou pescar com o meu pai. Um dia, o sol estava claro e dava para ver muito peixe na água do rio. Meu pai foi me ajudar na pescaria e eu peguei um peixe. Meu cachorro Bidu também foi à pescaria, pulou na água e achou um peixe.

ATIVIDADE 6

As reescritas abaixo exemplificam algumas possibilidades, mas há outras, que devem ser exploradas com a classe.

- ◆ Reescrita 1: adequação às normas de pontuação e ortografia, eliminação de repetições desnecessárias.

Minha família

Minha família sempre foi unida e alegre. Cada um faz um esporte, minha mãe dá aula, meu irmão é moleque e estuda aqui nesta escola “Cônego Vr. Minha irmã também estuda, mas em outra escola. Minha mãe tem 36 anos, meu irmão tem 10 anos e a minha irmã tem 6 anos. A minha mãe se chama Maria Uelena, meu irmão se chama Douglas, a minha irmã se chama Alice e eu me chamo Aline. Tenho 7anos, eu costume, de manhã, ajudar a empregada lá de casa e ela tem 20 anos.

Obrigado de tudo isso porque eu sou inteligente, sou muito feliz, sou cheia de paz e quero que todo mundo tenha paz, que o mundo é bastante colorido e que o coração de todas as pessoas é feliz e alegre.

- ◆ Reescrita 2: reformulações na organização textual

Minha família

Minha família sempre foi unida e alegre. Minha mãe se chama Maria Uelena e tem 36 anos; meu irmão se chama Douglas e tem 10 anos; minha irmã se chama Alice e tem 6 anos; e eu me chamo Aline, tenho 7anos.

Minha mãe dá aula, meu irmão é moleque e estuda nesta mesma escola “Cônego Vr.”, minha irmã também estuda, mas em outra escola. Eu estudo e também costume, de manhã, ajudar a empregada lá de casa, que tem 20 anos. Além de estudar ou trabalhar, cada um pratica um esporte.

Sou agradecida por tudo isso: sou inteligente, sou muito feliz, sou cheia de paz. Quero que todo mundo tenha paz, que o mundo seja bastante colorido e que todas as pessoas sejam felizes e alegres.

◆ Reescrita 3:

Minha família

Minha mãe se chama Maria Uelena e tem 36 anos; meu irmão se chama Douglas e tem 10 anos; minha irmã se chama Alice e tem 6 anos; e eu me chamo Aline, tenho 7 anos. Meu pai morreu/foi embora... (a informação sobre o pai seria obtida através de perguntas).

Minha mãe é professora (onde? Em que série?), meu irmão é moleque e estuda nesta mesma escola “Cônego Vr.”, minha irmã também estuda, mas em outra escola (em qual escola?). Eu estudo e também costumo, de manhã, ajudar a empregada lá de casa, que tem 20 anos (o que eu faço no serviço de casa?). Além de estudar ou trabalhar, cada um pratica um esporte. (quais esportes? Por que esses esportes?)

Tudo isso faz com que nossa família seja unida. Sou agradecida por ser inteligente, muito feliz e cheia de paz. Gostaria que todo mundo tivesse paz, que o mundo fosse bastante colorido, o que deixaria todas as pessoas felizes.

ATIVIDADE 7

Respostas pessoais.

◆ REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. (Orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi, 2003.

ÂNGELO, Ivan. *A face horrível*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1982 [1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-1953]. p.275-326.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998 [1934-1935]. p.71-210.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 4.ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1970.

CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo - Diálogos entre dois informantes*. São Paulo: T. A. Queiroz/ EDUSP, 1986. v. II, p.9-10.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 9, p.5-45, 1. sem. 1987.

GERALDI, J. Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GRANGER, G. G. *Filosofia do Estilo*. São Paulo: Perspectiva/USP, 1968.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. Estilo e aquisição da escrita. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS XXII, 1980, Araraquara. *Anais de Seminários do GEL*. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, 1993. p.202-204.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, M. Cecília R. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

◆ | SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

ABAURRE, M. Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. (Orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi, 2003.

ABAURRE, M. Bernadete M.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T.; FIAD, Raquel S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.167-184.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993. p.54-63.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp/IEL, n. 9, p.5-45, 1. sem. 1987.

GERALDI, J. Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993. p.47-53.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.185-205.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, A. Luiza B.; GÓES, M. Cecília R. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993.