Episódios de reescrita em textos infantis

(Rewriting episodes in children's texts)

Raquel Salek Fiad[1]

1Universidade de Campinas (Unicamp)/IEL-CNPq

rfiad@terra.com.br

Abstract: This paper analyses rewriting in children's texts with two purposes. Firstly, it observes the existence of rewriting in the beginning of writing acquisition; secondly, it discusses if rewriting may indicate authorship in this moment of writing acquisition.

Keywords: *Rewriting; writing acquisition; authorship*

Resumo: Este artigo analisa a reescrita em textos infantis, com o objetivo de, em primeiro lugar, observar a existência da reescrita no início da aquisição da escrita e, sem segundo lugar, de discutir se os episódios de reescrita podem indicar a manifestação da autoria.

Palavras-chave: *Reescrita; aquisição da escrita; autoria*

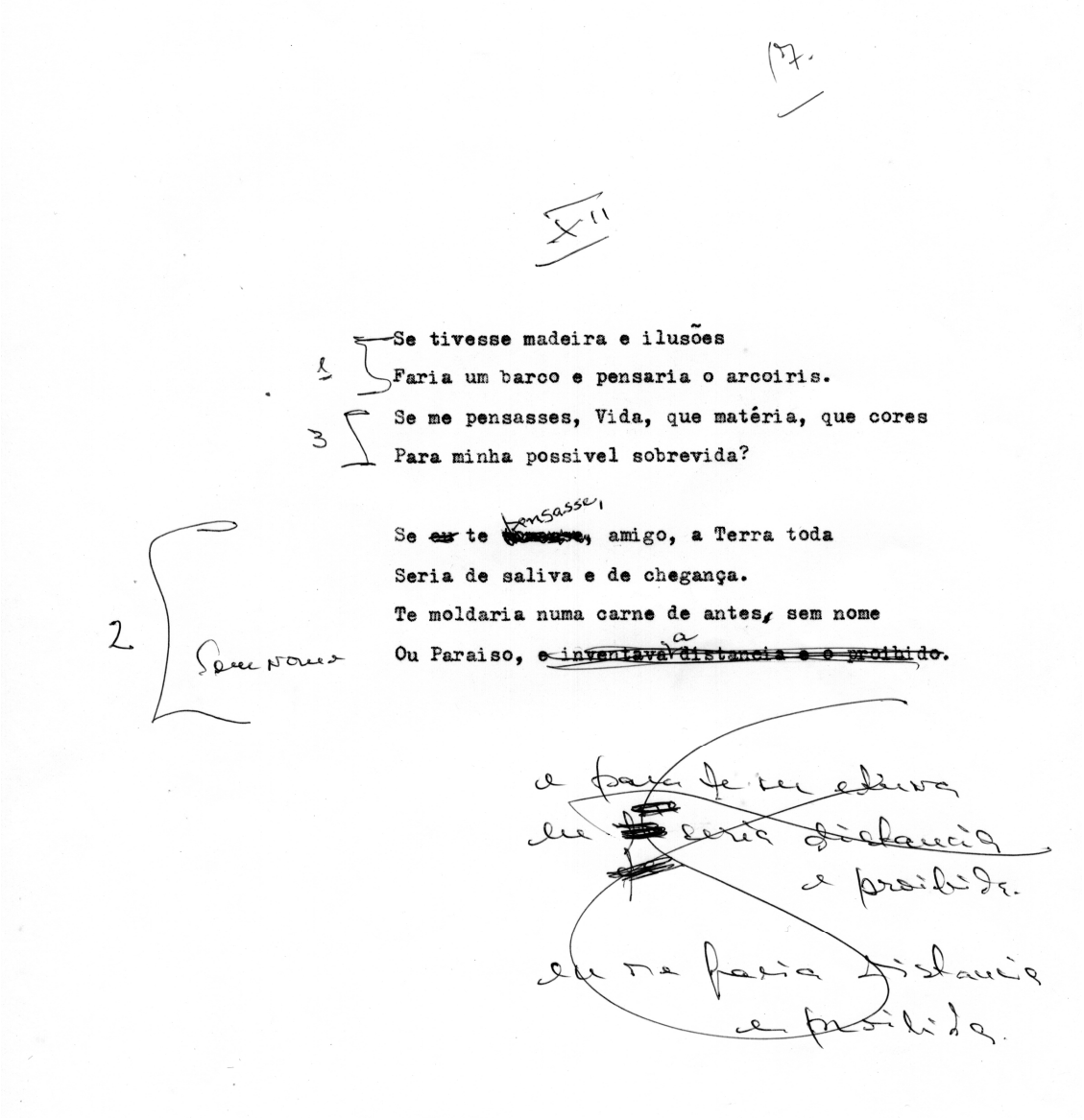
Neste texto, apresento alguns aspectos da reescrita em textos infantis da primeira série do ensino fundamental.

Esta apresentação está organizada em três partes. Inicialmente faço algumas considerações sobre a reescrita como uma prática social; em seguida, detenho-me na reescrita em textos infantis e, finalmente, discuto a possibilidade de se observar, já na escrita infantil, episódios de reescrita que possam ser interpretados como indícios de um movimento das crianças em direção ao que podemos chamar de autoria.

É importante explicar o que entendo por reescrita, já que o termo admite algumas interpretações diferentes. Adoto aqui a explicação fornecida por Fabre e Cappeau (1996). Esses autores distinguem algumas interpretações. Uma delas aproxima reescrita e paráfrase. No aspecto didático, estariam aí representadas várias atividades desenvolvidas em classe, envolvendo produções orais e escritas do professor e alunos. Em uma segunda interpretação, o termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal. Esta segunda interpretação de reescrita – que é a adotada pelos autores e também por mim – é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Inicialmente apresento algumas considerações sobre essa prática, presente na atividade da escrita tanto de escritores consagrados como de aprendizes de escrita.

Os manuscritos literários ilustram muito bem como escritores consagrados reescrevem seus textos. Apresento, aqui, um manuscrito de um texto literário, seguido da versão final, conforme publicada. Trata-se do poema XII de Amavisse, escrito por uma poeta consagrada – Hilda Hilst. A comparação das duas versões do poema possibilita que observemos as modificações ocorridas durante a escrita, antes de chegar à sua versão definitiva. A autora efetua alguns deslocamentos de versos, alterando a ordem dos mesmos, o que produz uma mudança nos tipos de estrofes. Interessante observar que, na versão final, o trecho *"e inventava a distancia e o proibido"* foi eliminado, mas também podemos observar que antes de eliminá-lo totalmente, a autora ensaia duas outras possibilidades de substituição desse trecho, que estão manuscritas abaixo da poesia datilografada e depois riscadas, indicando que não permanecem na poesia. O manuscrito nos mostra o processo da escrita, processo este que fica oculto no texto finalizado e publicado.


17.

XII

1 Se tivesse madeira e ilusões
Faria um barco e pensaria o arcoiris.

3 Se me pensasses, Vida, que matéria, que cores
Para minha possivel sobrevida?

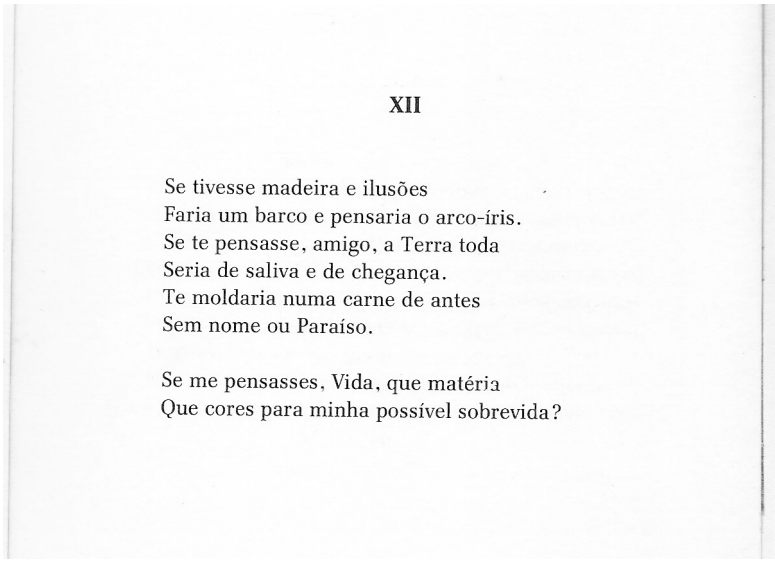
2 Se ~~eu~~ te ~~[illegible]~~ pensasses, amigo, a Terra toda
Seria de saliva e de chegança.
Te moldaria numa carne de antes, sem nome
Ou Paraiso, ~~e inventava distancia e o proibido~~ a.

Sem nome

e para ter eleva
que ~~[illegible]~~ seria distancia
~~[illegible]~~ e proibido.

que na faria distancia
e proibida.

Figura 1. Manuscrito



XII

Se tivesse madeira e ilusões
Faria um barco e pensaria o arco-íris.
Se te pensasse, amigo, a Terra toda
Seria de saliva e de chegança.
Te moldaria numa carne de antes
Sem nome ou Paraíso.

Se me pensasses, Vida, que matéria
Que cores para minha possível sobrevida?

Figura 2. Texto publicado

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

Dénouement (1959)

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

Entrevero do autor com seu conto (1985)

> Procurou estudar-se com inteligência.
> Será que eu a amava antes do caso com Felipe?
> Temia parecer ridículo. Tentou outro caminho.
>
> *Cheirinho de mofo nesse começo. Tem de bom é fazer o leitor pegar o bonde andando, logo envolvido com alguém que nem foi apresentado. Podia começar mais rápido, tipo: alarmou-se. Mesmo porque não há nada especialmente inteligente em perguntar-se se amava a mulher antes do caso com o tal Felipe. Pêra aí. Do caso de quem com Felipe? Do "eu" ou dela? Melhor partir a frase com uma hesitação: será que eu a amava antes... – e aí já entra uma outra voz, por enquanto misteriosa, perguntando: antes?, assim com o ar de quem quer uma explicação. E então a personagem completa: ...desse caso dela com Felipe. Desfaz a dúvida e enriquece o texto, pois em três linhas já temos três vozes diferentes atuando na cabeça do leitor.*
>
> Temia parecer ridículo. *Parecer para quem? Quem é que vai notar o ridículo se até aqui o conflito está dentro da cabeça da personagem? É lógico que deve entrar aqui é a voz interior, de autocrítica. Lógico. É ela quem deve acuar, alertar: ridículo! E aí, na outra linha, entra a terceira pessoa, o narrador: tentou outro caminho.*

Final (1985)

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

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

Embora haja diferenças visíveis entre os textos literários e os textos de aprendizes, podemos dizer que os manuscritos literários e os rascunhos dos alunos se aproximam, pois ambos revelam indícios do processo da escrita, da escrita se fazendo. Mas eles também se distanciam quando observamos as diferenças entre os conhecimentos lingüísticos presentes num e noutro caso.

Feitas essas considerações iniciais sobre reescrita, detenho-me agora na reescrita no início da aquisição da escrita. A primeira pergunta que podemos fazer é se ocorre reescrita e como ocorre.

Parto dos trabalhos de Mayrink-Sabinson e de Abaurre que já mostraram que a reescrita ocorre em textos infantis, independentemente da interferência de um adulto que apontaria para a criança o que deveria ser reescrito, visando uma maior adequação do texto. Retomo algumas reflexões dessas duas autoras. Mayrink-Sabinson (1997) apresenta um exemplo de um texto de uma criança de seis anos e sete meses, cursando a primeira série do ensino fundamental, escrito em situação não-escolar. A situação era de troca de bilhetes entre a criança e o coelhinho, por ocasião da Páscoa, com a ajuda da mãe, já que, nessa época, a criança estava sendo alfabetizada. A mãe escrevia os bilhetes em nome do coelhinho e as respostas da criança eram retomadas parciais dos bilhetes do coelhinho. Por exemplo, a criança retomava o final do bilhete do coelhinho, copiando essa despedida (Beijos, Beijinhos...) e escrevia “da Lia”, onde estava escrito “do coelhinho”. Essas escritas já podem ser caracterizadas como reescritas. Em uma dessas trocas de bilhetes, em vez de construir o seu texto retomando parte do texto do coelhinho, a criança apaga parte do bilhete, cobrindo a escrita original com lápis de cera preto, deixando o final se colorir, que passou a ser seu texto resposta: Beijos Coelhinho. Tanto a situação de cópia de parte do texto do outro como a situação de apagamento de parte do texto do outro podem ser consideradas reescritas que, neste caso, ocorrem mesmo antes da criança estar completamente alfabetizada.

Já Abaurre (1997:69), em suas análises de textos produzidos por crianças das primeiras séries, aponta que “As marcas de reelaboração parecem constituir-se, na verdade, em espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança, em diferentes momentos e pelos mais variados motivos”.

As análises empreendidas por essas pesquisadoras nos permitem dizer que as crianças aprendem a escrever e, nessa aprendizagem, a reescrita está presente desde muito cedo. Também podemos dizer que a reescrita não se limita a correções ortográficas ou relacionadas a aspectos mais normativos da língua. O caso da troca dos bilhetes ilustra essa afirmação. Por outro lado, a análise de textos escritos em situação escolar, nos quais há a interferência do professor, mostra que essa interferência visa exclusivamente aspectos ortográficos e normativos. Desse modo, temos a seguinte situação: as crianças reescrevem e, nesse movimento, podemos observar tentativas de se adequar às convenções da escrita (seja por interferência do adulto ou não) mas também podemos perceber tentativas de mudar o que quer dizer visando seu interlocutor, sua intenção etc...

Neste momento da discussão, inicio a aproximação entre reescrita e autoria, partindo primeiro de alguns esclarecimentos sobre esse último conceito para, depois, pensar na possibilidade de buscá-la em textos de crianças no início da aquisição da escrita. Sei que relacionar o conceito de autoria a textos escritos por crianças e jovens que se encontram no processo de adquirir a língua escrita em suas inúmeras possibilidades pode parecer, no mínimo, estranho. Mais que isso, pode parecer ousadia ou apropriação inadequada do conceito. O conceito de autoria, assim como o conceito de estilo – tem sido freqüentemente associado a textos de escritores consagrados, principalmente a textos de literatura (e não, por exemplo, a textos científicos).

Os textos de Possenti (2001, 2002) constituem referências importantes nesta reflexão. Sua proposta faz um deslocamento da reflexão conhecida de Foucault, o que permite que o conceito seja produtivo para análise de textos de estudantes. Recupero, aqui, algumas de suas idéias:

- a noção de autoria deve ser pensada junto às noções de singularidade e estilo;

- a autoria é detectável através de indícios e aqui deve-se remeter às considerações de Ginzburg (1986) sobre o paradigma indiciário;

- para se dizer que um texto tem autoria, não é suficiente que ele seja um texto correto gramaticalmente, nem que seja textualmente satisfatório. Isso significa que, na sua visão, as marcas de autoria são da ordem do discurso e não da gramática ou do texto;

- duas atitudes de um autor seriam “dar voz aos outros” e “manter distância” em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores;

- a autoria é encontrada no “como” e não no “o que” é expresso.

As propostas de Possenti podem ser entendidas como uma provocação muito boa para os que analisam textos de estudantes e não estão apenas preocupados com as correções e adequações gramaticais e textuais

Observemos um texto infantil, escrito por uma menina de 9 anos, de Santa Catarina. Este texto não foi escrito em situação escolar. Ele é o início de um livro intitulado “Uma aventura muito maluquinha. E outras histórias”.[1]

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

SUMÁRIO
~~SUMÁRIO~~

Não! Nesta história, sumário não entra!
É tudo numa paulada só. O que?
Hã? Ah! Vocês devem estar se perguntando: "Que história", né?! Pois, vou contar desde o princípio.

Era uma vez... não! As histórias SEMPRE começam assim! Vai de novo:

Em 200N (dois mil e nunca), Blumenal, SC, (quanta vírgula!) moravam Cecília e Arthur. Cecília e Arthur eram vizinhos desde 200QN (dois mil, quase nunca).

Teve uma vez que ambos receberam um telegrama. Lá estava escrito:

Venham! Venham procurar por um tesouro, na floresta mágica! Venham!
Gasparzinho

3

Figura 3. Manuscrito infantil

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

O exemplo acima ilustra bem a possibilidade de se falar em autoria na aquisição da escrita. Retomando as propostas de Possenti que permitiriam atribuir autoria a um texto, podemos dizer que, nesse texto há indícios de autoria pelo modo como a criança mantém uma certa distância em relação à sua própria escrita e parte disso é feito junto à reescrita. Além dessa análise, é possível ainda atribuirmos uma outra marca de autoria, se acompanharmos a proposta de Juliene Barros (2004). Em sua tese de doutorado, ela analisa esse mesmo dado e propõe a inscrição e o diálogo com os gêneros como uma característica da constituição da autoria. Seu trabalho acrescenta, ao de Possenti, a proposta de que a emergência da autoria pode ser observada em trabalhos do sujeito como a organização do texto e a inscrição e diálogo com os gêneros, apontando para uma relação inseparável, no caso, entre autoria e gênero.

No exemplo acima, além da inscrição do sujeito no gênero, há ainda um diálogo explícito com o gênero, ao “discutir” a presença ou não do sumário em seu texto. A criança dialoga com a estrutura composicional de seu texto o tempo todo (o sumário, o “era uma vez”).

Gostaria de refletir, agora, sobre a relação entre reescrita e autoria a partir de um conjunto de dados de crianças em fase inicial de aquisição da escrita, todos pertencentes a uma primeira série de escola pública de Campinas. Em um levantamento feito em textos de várias turmas de primeira série, buscando episódios de reescrita, pode-se observar que é muito freqüente a ocorrência de rasuras feitas pelas crianças. Essas rasuras podem ser compreendidas como movimentos iniciais de reescrita. Para exemplificar essas ocorrências, selecionei 15 textos de uma dessas turmas, relacionados a uma atividade em que se solicitava às crianças que falassem sobre a gata. O enunciado da comanda era “Fale sobre a gata”.

Desses 15 textos, apenas 2 não apresentam algum tipo de rasura, ou seja, não há movimentos de apagamento e nova escrita nem escrita sobreposta. Nos outros 13 textos, há uma grande quantidade de apagamentos com novas escritas e não é possível decifrar

o que foi apagado. Os casos de rasuras que podem ser detectados, podem ser assim classificados:

- alterações ortográficas: lete – leite em “A gata bebe lete”; roeio – roeiu em “A gata roeio o bolo”; quize –quiz, em “A vovó deu o leite para a gata e a gata não quiz”; “A gata fica a traz da rata” –“A gata fica a traze da rata”; “A gata ainda está cofome” – “A gata ainda está cofome”;

- alterações morfo-sintáticas: “Eu tem uma gata” –Eu tenho uma gata; “O gata é do meu pai” –“A gata é do meu pai”; “A gata come rata” – “A gata comeo a rata”; “os dois gatinho bricando...” –“Os dois gatinho bricam de bola”; “A gata adora passeio” – “A gata adora passear”; “Eu...”—“O meu vovô tem uma gata” (alteração no início da escrita da frase); “A gata é...” –“A gata mia”.

Esses movimentos de reescrever certamente não podem ser interpretados como indícios de autoria. Sendo esses casos representativos do que ocorre em grande parte do corpus examinado, podemos dizer que, no início da aquisição da escrita, ainda não se pode observar alguma marca de autoria relacionada à reescrita nos textos escritos.

No entanto, se não é possível falar em autoria relacionada à reescrita, é possível observar alguma singularidade em dois textos desse mesmo conjunto de 15. Enquanto a grande maioria – 13 textos – mantém uma organização muito próxima a textos de cartilha, com frases justapostas, repetições, nenhuma preocupação com alguma coerência, dois textos se destacam por apresentarem uma organização narrativa.

Exemplifico com um texto cartilhesco e um texto narrativo:

1. *Fale sobre a gata*

A gata mia de baixo da cama.

A gata é bonita.

O gato ama a gata.

A gata mora numa casa bonita.

A gata foi nafesta.

A gata foi na casa da mamãe.

A gata vio o sapo.

A gata foi na escola.

A gata mamã leite.

A gata está na sala.

A gata está domido.

A gata é da Zazá.

A gata come e dome.

A gata é malhada.

2. *A gata via a rata e correu atraz da rata e a gata comeu a rata.*

A gata foi para a cozinha e viu outro rato e a gata correu atraz do rato e o rato correu para o buraco.

A gata corre atraz da rata e a rata corre corre.

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

O nome do meu pai é Braz.
O nome da minha vó e Terezinha.
Eu adoro a minha família.
O nome da minha Professora é Ditinha.
Eu tenho um irmão que se chama André.
A minha mãe me enche o saco.
A minha mãe fugiu de casa.
Ela fugiu pela janela.
O meu nome é Mateus.
Quando minha mãe fugiu de casa era sexta-feira
Eu não sou muito feliz
O meu pai trabalha na sifco
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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

ÂNGELO, Ivan. *A Face Horrível*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

BARROS, J. S. *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição.* Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas, SP: IEL/Unicamp, 2004.

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

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

_____; CAPPEAU, Paul. Pour une dynamique de l'apprentissage:

lecture/écriture/réécritures. In: *Études de Linguistique Appliquée 101*, Paris: Didier Érudition, 1996.

GINZBURG, C. 1968. *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia.* Torino: Einaudi. Tradução Brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

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

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

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. In: *Revista da Faeeba*, ano 10, nº 15, jun/jul. Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2001.

_____. Indícios de autoria. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, 20 (1) (expressão da língua portuguesa e seu ensino).* Florianópolis, SC: Editora da UFSC. 105-124, 2002.