

## *A reescrita na sala de aula: iniciando uma discussão*

M. do S. F. dos Santos,  
A. F. da C. Araújo e E. Calil – UFAL

---

### **1**

#### ***Introdução***

Reescrever textos em sala de aula vem sendo uma prática cada vez mais discutida e proposta por diversos autores (Abaurre et al., 1997; Landsmann, 1995; Teberosky, 1996, entre outros). Algumas escolas, recebendo as influências dessas discussões vêm adotando a “reescrita” como uma de suas práticas mais correntes. Muitas vezes, entretanto, essa prática tem sido realizada e aceita considerando-se, o sujeito como usuário da língua.

Preocupados com os efeitos que essa forma de conceber a relação sujeito/linguagem podem estar acarretando na prática chamada de “reescrita”, pretendemos iniciar, aqui, uma discussão sobre os efeitos do movimento de retorno da criança ao texto. Partindo de um lugar teórico em que sujeito e linguagem se constituem mutuamente a partir de uma relação de não-transparência (Lemos, 1995) tentaremos fornecer subsídios para que se possa repensar a prática de reescrever textos, assim como, o próprio termo “reescrita”.

Para tanto, selecionamos do banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (NPALi) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), as reescritas da fábula “A cigarra e as formigas”, realizadas por quatro alunos da 2ª série do 1º grau de uma escola particular de São Paulo.

## A preparação da atividade de reescrita

A atividade se iniciou com a leitura, feita pela professora, de uma versão, escrita por Monteiro Lobato, da fábula “a cigarra e as formigas” a qual contempla dois tipos de formigas: uma boa e uma má. Dias depois, a professora lembrou a fábula realizando uma discussão oral com as crianças acerca dos fatos que nela ocorreram após essa discussão, as crianças iniciaram a reescrita em dupla. Concluída a reescrita, a professora e as crianças discutiram os procedimentos necessários para a realização de um trabalho de revisão de texto.<sup>1</sup> Em seguida, as crianças reescreveram, individualmente, uma das histórias que haviam escrito em dupla. A professora, por duas vezes, leu cada texto, escreveu uma “intervenção” sobre ele e o devolveu para a criança que o reescreveu.

De todo o material produzido pelos alunos selecionamos, para esta discussão, aquele escrito por Isabella (8 anos) sobre a formiga boa.

## A reescrita numa perspectiva cognitivista

Trabalhos recentes (Landsmann, 1995; Teberosky, 1996), baseados em um aporte teórico cognitivista, vêm estudando a prática de reescrever textos em sala de aula a partir do pressuposto de que no processo de aprendizagem da escrita, desde cedo, as crianças devem relacionar os textos com os gêneros a que pertencem e com a disposição, o formato, o suporte, etc., das suas formas gráficas de circulação (Teberosky, 1996, p. 87).

Neste sentido, Teberosky (Idem, 101) propõe a “reescrita” como “um projeto de imitação do texto-modelo que, ao torná-lo opaco, pode refletir melhor a sua estrutura”. Esta imitação “implica um procedimento de adesão à forma em que a informação do modelo está *codificada*.” (Idem, ibidem, p. 100; grifo no original). Para a autora, a imitação não é como uma cópia do texto-modelo, haverá esquecimentos e modificações mas também aspectos do original serão mantidos: “Sob as condições de imitação do texto-modelo, *facilitamos a seleção de idéias* para conseguir que as crianças possam

<sup>1</sup> Infelizmente, não temos registros dessa discussão.

se ocupar do escrever do ponto de vista da *composição* e da *colocação* no seu *formato gráfico*” (Idem, ibidem, p. 102; grifos nossos).

Observa-se que, para esta perspectiva, a proposta de reescrever textos em sala de aula se justifica através da idéia de que o ato de escrever é facilitado quando as crianças reescrevem, pois, ao fazer isto elas não têm que se preocupar em “inventar” personagens, “criar” roteiros, tramas, etc. Conforme defende Teberosky (Idem) a criança se preocuparia apenas com aquilo que ela chama de “composição” e “formato gráfico”. Além disso, apesar da reescrita não ser tomada como uma cópia do texto-modelo, o que é avaliado nos trabalhos que seguem esta linha teórica são os aspectos do texto-modelo que são mantidos na reescrita da criança.

Assim, ao que nos parece, o que está em jogo nestes estudos é a capacidade cognitiva das crianças de reter informações ou idéias do texto-modelo, apagando o domínio linguístico-discursivo que a relação sujeito-linguagem traz.

Para Teberosky (Idem, p. 99) a “reescrita” favoreceria a produção de textos, antes mesmo do domínio total do sistema alfabético de escrita, considerando-se duas idéias básicas: a) “os pequenos escritores” devem ser primeiro leitores e b) devem consultar os objetos escritos para conhecer os modelos convencionais de texto. Dizendo de outro modo, para a autora o processo de aquisição do conhecimento letrado e notacional é construído como uma seqüência, aparentemente, linear: o sujeito reconhece os gêneros, aprende a ler ou ouve a leitura que outros fazem, consulta objetos escritos, conhece textos diversos, cognitivamente armazena tudo e, depois, registra os gêneros de forma estável, através da “reescrita”/imitação de textos-modelos.

O que se observa, a partir das palavras da autora, é uma concepção de linguagem escrita enquanto objeto, ou seja, algo que pode ser manejado como uma ferramenta de vários usos por um sujeito que a *manipula cognitivamente*. Afinal, nesta perspectiva, parece ser suficiente uma adesão da criança à forma ou estrutura do texto-modelo para que ela adquira um conhecimento sobre como “compor textos”. Tomando esta forma ou estrutura como base as *idéias* irão “aflorar” à *consciência* da criança de tal maneira que o ato de escrever será facilitado através do armazenamento de informações sobre “as convenções da linguagem escrita, do gênero, dos temas, das formas, das normas” (Idem, ibidem, p. 94).

Refletindo sobre as considerações realizadas sobre a “reescrita” no âmbito da psicologia cognitiva, podemos questionar: de que natureza é a relação da criança com o texto-modelo. Até que ponto a “adesão à forma” garante sua reprodução? De que forma isto

facilita a escrita do texto pela criança? Se a “reescrita” não é uma cópia do texto-modelo, pois traz “esquecimentos” e “modificações”, caberia perguntar o que estas “falhas” estariam indiciando.

#### 4

### Reescrevendo?

Trazendo para a discussão os dados que são, aqui, objeto de análise, observemos os seguintes fragmentos:

A cigarra e as formigas: a formiga boa (texto-modelo)

[...]

- (1) *A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros,*
- (2) *deliberou socorrer-se de alguém.*
- (3) *Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.*

[...]

1ª versão (Escrita em dupla)

[...] e a cigarra não tinha casa e nem comida. Com o friu com as asas a arrastar chegou a porta do formigueiro [...]

2ª versão (1ª escrita individual)

[...] e a cigarra sem lar com a asa arrastada conseguiu chegar a porta do formigueiro [...]

3ª versão (2ª escrita individual)

[...] e a cigarra sem casa e comida com o friu com as asas a arrastar a coitadinha chegou a porta do formigueiro [...]

4ª versão (3ª escrita individual)

[...] e a cigarra sem casa e sem comida, com o friu, com as asas ou arrastar, a coitadinha, chegou a porta do formigueiro [...]

5ª versão (4ª escrita individual)

[...] ea cigarra sem casa e comida, com o friu com as asas a o arrastar, a coitadinha chegou a porta do formigueiro [...]

Analisando as várias versões escritas por Isabella um aspecto, em especial, merece atenção: apesar de ter como “referência” o “mesmo” trecho do texto-modelo, as versões escritas pela criança

são diferentes entre si e em relação ao texto-modelo. Como exemplo disto, podemos destacar os seguintes enunciados:

com uma asa a arrastar (texto-modelo);

com as asas a arrastar (1ª versão);

com a asa arrastada (2ª versão);

com as assas a arrastar (3ª versão);

com as assas ou arrastar (4ª versão);

com as assas a o arrastar (5ª versão).

Algumas questões de imediato se impõem quando observamos estes enunciados. De onde surgiram esses enunciados que foram se substituindo a cada versão? Por que nenhum deles se repetiu? Por quê há diferenças entre eles? O que diz estas modificações da relação entre a criança e o texto-modelo?

Do ponto de vista da teoria cognitivista, o enunciado “com uma asa a arrastar” é preservado, de forma geral, nas várias versões de Isabella. Mas, ao analisar cada um deles, pode ser apontado não uma repetição, mas as tensões que tais “modificações” indicam. Em primeiro lugar, as alterações colocam em xeque sua transparência e a possibilidade de compreensão desta “informação” pela criança.

Há uma hesitação presente em todas as cinco versões deste “enunciado-referência”. Esta hesitação estaria sendo um índice do cruzamento de aspectos ortográficos, fonológicos, sintáticos e semânticos. A mudança da primeira versão para a segunda poderia ilustrar alguns destes aspectos. Na primeira, a criança escreveu com *as asas a arrastar* e na segunda *com a asa arrastada*. O aspecto ortográfico chama a atenção por ter uma primeira escrita de *asas* “correta” e depois uma presença do “s” em *assa* que não se apaga mais, mantendo-se nas versões seguintes. Talvez isto tenha a ver com a repetição do “s”: “as asas arrastadas”.

Em *arrastada* pode ser feita uma relação com a cadeia latente que o sufixo “ada” parece trazer ao qualificar como está a asa da cigarra. Ou seja, uma relação com “asa quebrada”, “asa machucada”, “asa adoentada”, etc. que marca uma diferença semântica com o enunciado “com uma asa a arrastar”, já que aí teríamos uma referência ao modo como a cigarra está se movendo, e não ao estado de sua asa.

Nas duas últimas versões a escrita de *ou arrastar* (4ª versão) e *a o arrastar* (5ª versão) vem confirmar a hesitação da criança no seu texto. Apesar de ter escrito corretamente na primeira e terceira versão: com as asas a arrastar e com as assas a arrastar o fato de ter

escrito *ao* e *o o* poderia ser interpretado como estabelecendo uma relação metafórica com significantes ausentes da cadeia. Por exemplo, poderia ser dito: “*ao* arrastar as asas”, “*ao* procurar ajuda” ou “*ao* buscar abrigo” etc.

Estes movimentos nos remete a teorização sobre os processos metafóricos e metonímicos desenvolvida, na área de aquisição de linguagem, por Lemos (1992 e 1997). Para a autora, metáfora e processo metafórico se baseiam tanto na ausência quanto na presença do elemento substituído na cadeia. O processo metonímico, por sua vez, implica o metafórico. A possibilidade de substituição é o que cria lugares/posições e portanto, cria a própria cadeia/estrutura. (Idem, 1992, p. 127). A análise da entrada destes significantes na cadeia estaria indiciando estes movimentos e uma relação de hesitação entre aquele que escreve e o texto escrito.

As modificações referentes tanto ao texto-modelo quanto às várias versões em que ele se apresenta questiona aquilo que Teberosky (Idem) chamou de “adesão”, assim como, a retenção das informações “principais” do texto-modelo. A explicação cognitivista apaga o entrelaçamento dos diferentes aspectos (ortográficos, fonológicos, sintáticos e semânticos) em jogo no processo de textualização.

## 5

### Considerações finais

A análise deste pequeno trecho nos leva a considerar a impossibilidade de se ter um sujeito que conscientemente, através de sua capacidade cognitiva, irá reescrever um texto. A criança não imita ou memoriza o texto-modelo ela é efeito dos movimentos da língua que apontam para o cruzamento de vários significantes. A sua relação com esta língua, portanto, não é de dominação e controle é de assujeitamento e alienação. Como afirma Faria (1997:95) “[...] o texto, ainda que memorizado, como é o caso em questão os movimentos que engramam o funcionamento lingüístico-discursivo não podem ser detidos por uma consciência toda-poderosa, imune aos efeitos da língua, o sujeito da psicologia” (Grifos da autora). A criança, nesta perspectiva, longe de ter controle sobre esta memória “é capturada por um movimento que ela não é capaz de deter” (Idem, ibidem, p. 96).

### Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.
- FARIA, Núbia Rabelo Bakker. *Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita*. Maceió, Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado, 1997.
- LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita*. Processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.
- LEMO, Cláudia Tereza Guimarães de. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.
- . Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.
- . Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. 1997. (mimeo).
- TEBEROSKY, Ana. *Compor textos*. In: TEBEROSKY, Ana, TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.) *Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996.