

OPERAÇÕES LINGÜÍSTICAS DURANTE A REESCRITA DE UM TEXTO INFANTIL

Emerson Gonzaga dos Santos¹²⁴

Resumo: O objetivo central deste estudo é investigar o(s) processo(s) de revisão e reescrita de uma criança da terceira série de escola pública a partir da produção de um texto narrativo do gênero conto de fadas. Além disso, almeja-se levantar reflexões sobre a importância da revisão e reescrita como fases essenciais no processo de ensino / aprendizagem da habilidade escrita focando não somente na forma, mas também no conteúdo do texto. Pretende-se analisar assim as retificações realizadas do texto final (reescrito) em contraste com o texto inicial com base em quatro categorias de análise sistematizadas por Fabre (1986): acréscimo, supressão, substituição e deslocamento. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso sem pretensões de generalizar dados por ter levado em consideração apenas a produção de uma participante, portanto uma pesquisa de cunho qualitativo-descritiva. Os dados mostraram que as operações lingüísticas levadas em consideração neste estudo ocorreram na seguinte ordem de frequência: substituição-acréscimo-supressão-deslocamento. Das retificações realizadas, 83 % tornaram o texto reescrito mais adequado do ponto de vista da forma e conteúdo.

Palavras-chave: Revisão; Reescrita; Operação lingüística.

Abstract: The main target of this article is to investigate the process(es) of revision and rewriting of a child in the third grade of a public school producing a narrative text from a fairy tale genre. We also aim at raising some reflection about the importance of revision and rewriting as essential steps in the teaching/learning process concerning the written ability focusing not only on the form, but also the content itself. We intend to analyze the rewritings done in the second version of the text in contrast to the first one taking into account four categories of analysis stated by Fabre (1986): addition, suppression, substitution and displacement. This article is a study case without pretensions of data generalization, once we just analyzed the written production of one child, then this research can be classified as qualitative-descriptive one. The data showed us the linguistic operations taken under consideration in this study happened in the following order of frequency: substitution-addition-suppression-displacement. 83% of the rewritings done turned the rewritten text more adequate under the perspective of form and content.

Keywords: Revision; Rewriting; Linguistic operation.

1. Introdução

¹²⁴ Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Ceará (UFCE). Bolsista CAPES. E-mail: emerson_eng_1000@hotmail.com / emerson.prof2005@gmail.com

O conhecimento atualmente disponível que temos a partir de pesquisas na área de ensino/aprendizagem de língua materna nos fornece recursos para uma revisão da atual metodologia de ensino adotada nas escolas, nos levando assim a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. Como é o caso do trabalho realizado com a produção escrita.

Ainda hoje é comum ver professores que passam um tema para seu aluno escrever e depois apenas corrige sua produção na forma (ortografia e gramática), ignorando aspectos do conteúdo do texto em si, deixando de apontar o que o aluno fez bem em detrimento do que “errou”, não se trabalhando a adequação do texto do aluno a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero. Parece que a única preocupação é se o aluno usa as normas da língua, isto é, que o importante é aplicar as regras da gramática e as convenções ortográficas.

É de senso comum que para alguém escrever bem precisa ser um bom leitor para que assim consiga ser crítico mediante sua própria produção escrita, que perceba seus problemas, que possa melhorá-los a partir de uma revisão e gerando, em muitos casos, um novo texto, um texto reescrito. Neste artigo propomos discutir sobre as etapas envolvidas no momento de escrita (a revisão e a reescrita), deixando assim, o processo de leitura para estudos futuros, uma vez que não é nosso objetivo, para este momento, estabelecer relações entre os processos de escrita e leitura.

2. ESCRITA: DOS PROCESSOS DE REVISÃO À REESCRITA

No ambiente escolar, muitas vezes, o processo de escrever se restringe somente a não cometer erros de grafia e de sintaxe. Há quem pense que escrever é simplesmente traduzir a linguagem oral em linguagem escrita, não levando em consideração assim, a árdua tarefa e conseqüentemente, o grande esforço cognitivo, que se faz necessário para que um texto funcione como instrumento de comunicação social.

Escrever um texto coerente e coeso que se adéqüe dentro de um gênero textual proposto para atingir a finalidade de se expressar, de argumentar sobre algum tema, ainda parece ser um grande mistério para muitos aprendizes da língua. Na verdade, uma das principais funções que a linguagem escrita continua assumindo na escola é a de função avaliativa. Para Dubois (2004, p.1-2), essa situação pode ser explicada da seguinte forma:

"Escrever é tradicionalmente utilizado como um meio de avaliação e, portanto, envolve uma comunicação aluno-professor, na qual o desafio para os alunos é o de

proporcionar ao professor provas suficientes do conhecimento satisfatório dos conceitos ensinados." (Tradução nossa)¹²⁵.

Isto é, o aluno escreve, quase que exclusivamente, para atingir um objetivo de receber uma nota, de mostrar para o professor que ele entendeu as regras gramaticais e ortográficas ensinadas. Além disso, não se é trabalhado a escrita como processo, mas apenas como o produto final.

Quando tratamos da escrita como processo, não podemos deixar de tratar da revisão por ser ela uma etapa essencial, um dos elementos que fazem parte desse processo complexo que é escrever. Para Ramos (2006, p.25),

“[...] a *revisão* consiste na análise e avaliação do texto já produzido, verificando-se a adequação do mesmo aos objectivos estabelecidos aquando da planificação (planejamento) e procedendo-se à eventual melhoria da qualidade do mesmo. A revisão subdivide-se em dois sub-processos: o primeiro, a leitura, permite detectar irregularidades em relação às normas da língua escrita e avaliar a adequação do texto aos objectivos definidos aquando da planificação; o segundo, a correcção, permite a rectificação de lacunas linguísticas detectadas ao nível da ortografia e da sintaxe.”

A revisão é o momento que o escritor também assume a função de revisor (leitor) e começa a dialogar com ele mesmo a respeito de seu próprio texto através de um importante processo de pensamento e reflexão. Contudo, Gaffuri e Menagassi (2010, p. 2) chamam atenção para o fato de

“[...]nem sempre é o próprio escritor o revisor do seu texto, assim, o revisor também participa dessa atividade reflexiva, uma vez que, além de procurar identificar os problemas do texto, o revisor lê o texto, antes de tudo, com o objetivo de compreender a mensagem que o escritor quis passar com o seu texto.”

Quando falamos do ambiente escolar, o revisor do texto é o próprio professor. O problema é que ele muitas vezes apenas lê o texto com o objetivo de corrigi-lo, de trabalhar sua forma, isto é, aspectos gramaticais e ortográficos que estejam “errados”, portanto, formas desviantes da linguagem padrão ensinada em sala de aula. Muitas vezes o professor nem ao menos pede para que seus alunos refaçam seus textos. Simplesmente apontam seus defeitos, atribuem uma nota ao produto e entrega os textos corrigidos aos alunos.

Precisamos ter em mente que a correção é só uma das etapas que fazem parte da revisão. Revisar é ir além de corrigir, uma vez que pode significar adequar o texto a um certo gênero, a um certo propósito, resumi-lo

¹²⁵ “l’écrit est traditionnellement utilisé comme mode d’évaluation et met donc en jeu une communication élève-enseignant, dont l’enjeu pour l’élève est de fournir à l’enseignant les indices suffisants d’une connaissance satisfaisantes des notions enseignées”.

ou expandi-lo, isto é, alterar o texto não apenas com o foco na forma (aspectos gramaticais e ortográficos), mas também no conteúdo.

Para Menegassi (1998), a revisão é um diálogo entre o que de fato está escrito no texto e o que o escritor gostaria de escrever, mas que na verdade, não se encontra traduzido no texto em si, mas sim, somente na mente do escritor. A consequência desse processo pode vir a ser a reescrita. Para que tal aconteça, o revisor precisa não somente ser capaz de detectar as lacunas da sua versão, mas também de modificá-la, isto é, reescrevê-la, caso ache necessário. De acordo com Fuza e Menegassi (2012, p.3), “[...] é possível constatar que a revisão e a reescrita são processos complementares, pois, juntas, auxiliam na construção do texto.”

Reescrevemos um texto para melhorá-lo na sua forma e/ou no seu conteúdo, para torná-lo mais adequado a uma certa finalidade. Como professores, precisamos ter em mente essa concepção da escrita como processo para evitarmos cair nas mesmas armadilhas de sempre, isto é, reduzir nossas observações enquanto revisores somente a aspectos gramaticais.

O professor possui um papel importantíssimo como revisor nesse processo de escrita, possibilitando assim ao aluno o aprimoramento do seu texto através de suas sugestões, de seus apontamentos enquanto profissional do ensino de língua. Para Serafini (1988), o professor pode revisar o texto do aluno de três formas: primeira, apenas apontando onde o problema se encontra, segunda, além de apontá-lo, ele também o corrige automaticamente, terceira forma, o professor pode fazer uso de códigos pré-estabelecidos com seus alunos apontando o problema, categorizando-o para que o aluno tenha pistas de como alterá-lo e conseqüentemente, dando a ele a possibilidade de refletir acerca dos problemas de seu texto e consertá-lo em seguida.

Das três possibilidades indicadas por Serafini, a primeira pode vir a ser confusa, imprecisa, não fornecendo ao aluno pistas para que possa reescrever seu texto, a segunda, tira a oportunidade dele de refletir sobre suas falhas textuais, uma vez que a resposta já é dada antes mesmo dele tentar refletir sobre o que seria mais apropriado e o porquê naquela determinada situação. Ele simplesmente recebe a correção feita por outra pessoa, tendo a chance negada de tentar descobrir por si só, pelo menos de pensar a respeito do(s) seu(s) problema(s) textuais e consertá-lo(s) ou mesmo melhorá-los(s). Do ponto de vista educacional, a terceira possibilidade é sem dúvida a melhor opção de revisão que o professor pode realizar para tentar tornar seu aluno sujeito da sua aprendizagem. Neste caso, tornando-o mais consciente dos seus problemas, dando a ele chance de estudar suas falhas para poder “corrigi-las” e conseqüentemente, torná-lo mais independente no processo de escrita de outros textos.

Quando falamos sobre processos de revisão e reescrita de textos se faz importante investigar as quatro operações lingüísticas que orientam o escritor por serem recorrentes nesses processos: acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. Abaixo analisaremos a produção de uma aluna de escola pública com base nas semelhanças e diferenças da primeira versão e da segunda versão do seu texto, isto é, do texto reescrito, a partir das quatro categorias previamente mencionadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada apenas com uma participante, portanto, trata-se de um estudo de caso com nenhuma pretensão de generalizar resultados, mas apenas de realizar uma análise de cunho descritiva. A participante em questão é uma criança de nove anos que concluiu a terceira série em uma escola pública.

A coleta dos dados obtidos seguiu os seguintes procedimentos. Inicialmente perguntamos a criança se ela conhecia a história da Bela Adormecida. Ela parecia saber muito pouco a respeito do enredo, disse que “[...]é de uma princesa que desmaia e aí o príncipe chega, e aí o príncipe beija ela e ela acorda. Aí eles ficam felizes para sempre”. Em momento algum ela menciona o que levou a princesa a desmaiar, quem era o príncipe, isto é, se ele já conhecia a princesa e porque ele a beijou, entre outras informações que poderiam dar, pelo menos, uma certa coerência a história contada.

A necessidade de ativar o conhecimento prévio da criança se deu ao fato de que se simplesmente fosse pedido para que ela escrevesse sobre a história da Bela Adormecida, poderia escrever muito pouco não pelo fato de não saber escrever, mas sim, por não saber informações suficientes sobre o tema requisitado.

Partimos do pressuposto que muitas vezes o fracasso do aluno no processo de escrita é devido ao fato dele não saber o suficiente a respeito do tema sobre o qual ele precisa escrever, isto é, não há familiaridade entre o escritor e o assunto. Conseqüentemente, isso levou o pesquisador ao segundo procedimento: fornecer o estímulo do filme para a criança assistir.

Antes mesmo do início do filme explicamos para ela que sua tarefa seria assistir ao filme e em seguida deveria escrever um texto contando a história do mesmo. Ela pôde escrever livremente, ou seja, não houve um limite de linhas, nem de tempo. A participante ficou sozinha numa sala com o material que ela precisava - lápis e papel. Optamos por não interferir no processo de escrita ficando ao lado dela ou dando qualquer tipo de sugestão. Também requisitamos para que sempre que ela cometesse qualquer “erro” não o apagasse ou o riscasse muito, mas que apenas passasse um traço no meio do que ela não queria que estivesse no texto. Acreditamos que isso poderia vir a dar indícios das suas próprias estratégias de revisão durante a execução de escrita do texto, por exemplo, em que freqüência e onde no texto elas aconteciam e como a criança poderia explicá-las para o pesquisador depois.

Uma vez com o texto escrito, o lemos atentamente e apontamos com círculos todos os problemas que encontramos na forma e com uma seta, problemas no conteúdo. No dia seguinte, antes da participante reescrever seu texto, fornecemos a ela como estímulo sua produção do dia anterior e mostramos para ela tais apontamentos perguntando se aqueles elementos do texto estavam certos ou errados. Na forma, alguns itens ela identificou como errados e os corrigiu, outros, ela disse categoricamente que estavam certos. Já com relação ao conteúdo, foram feitas algumas perguntas tentando mostrar para participante que a maneira como os fatos aconteciam eram um pouco incoerentes e ao mesmo tempo, procurou estimular a participante a pensar em como ela poderia incrementar a sequência dos fatos para tornar seu texto mais coerente.

Finalmente, a criança reescreveu apenas com base nos problemas que ela conseguia reconhecer, ignorando os demais.

Em seguida, fornecemos a criança seu texto original sem nenhuma marcação, sem nenhum apontamento e foi pedido que ela o reescrevesse com base nas reflexões previamente discutidas, para assim, tornar o texto mais rico em detalhes e mais preciso na forma, isto é, seguindo as normas da gramática da língua portuguesa.

Fabre (1986, p.69 *apud* Menegassi, 2001, p.51) observou em suas pesquisas com reescrita que pareciam sempre haver as mesmas operações lingüísticas, então ele decidiu sistematizar essas operações da seguinte forma:

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, etc, mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Com base na análise dos dois textos coletados, analisamos todas as retificações realizadas no texto reescrito e as classificamos de acordo com as operações lingüísticas realizadas. Depois mostramos a ocorrência de vezes que aconteciam essas operações no texto reescrito, como também quando as retificações causavam um impacto positivo, isto é, ajudava a melhorar o texto no conteúdo e/ou na forma, e quando causavam um impacto negativo, em outras palavras, quando a retificação, na verdade, levava o texto ao empobrecimento no conteúdo e/ou na forma. Abaixo segue apenas um exemplo de cada operação.

Operação lingüística de acréscimo

Texto original: “[...]ela chorou e teve uma filha[...]”.

Texto reescrito: “[...] ela chorou e **o Sapo disse: não chore que você vai ter uma filha quando passou um dias ela** teve uma filha[...]”.

Operação lingüística de supressão

Texto original: “[...] comvidero os 7 everton e **não convidou a Buçula que era a Bruxa** e a Bruxa **chegou e disse assim**. porque não mim convidaro ai **pegou** i disse eu[...]”.

Texto reescrito: “[...]convidou os 7 Elfos ~~ia~~ e a bruxa disse: porque não me convidaro? ai a bruxa disse:[...]”.

Operação lingüística de substituição

Texto original: “[...]a **Bruxa** não queria que o príncipe **aucansase** o castelo ai ele aucanso o castelo e foi no **Quarto** dela e **Beijou** ela[...]”.

Texto reescrito: “A **bruxa** não queria que o príncipe verdadeiro **alcançaçe** o castelo e o príncipe alcançou o castelo foi la no **quarto** dela e [**Beijol**] ela[...]”.

Operação lingüística de deslocamento

Texto original: “[...]**Nunca mais** ia sacorda[...]”.

Texto reescrito: “[...]não e a seacorda **nunca mais**[...]”.

A participante acrescentou novas informações no texto, procurando deixá-lo mais rico em detalhes, isto é, focando em melhorar o sentido do texto final, assim como, sinais de pontuação, focando tanto no sentido, como na forma. Ao todo houve sete acréscimos de impacto positivo, nenhum de impacto negativo.

No que concerne a operação lingüística de supressão, houve a supressão de frases que continha nomes mais complicados para a criança, ou seja, nomes não freqüentes e irregulares em língua portuguesa, como o nome da bruxa má da história-Úrsula. Também ela suprimiu alguns elementos lingüísticos típicos da linguagem oral, como “[...] chegou e disse assim[...], “[...]pegou” , sendo este com sentido figurado, não significando realmente “segurar” e por último, o pronome relativo repetido “que”. Apesar dos elementos que foram suprimidos não terem interferido diretamente para a compreensão do texto, consequentemente, para o sentido em si, essas supressões ajudaram a melhorá-lo na sua forma. Houve seis supressões de impacto positivo, nenhuma de impacto negativo.

Com relação à operação lingüística de substituição, a maioria dos elementos lingüísticos substituídos ajudaram a tornar o texto mais adequado ao nosso sistema de escrita convencional impactando diretamente na sua forma, como a substituição de palavras que começavam com letras maiúsculas quando deveriam ser

minúsculas, por exemplo. Por outro lado, houve casos de elementos substituídos indevidamente, como “encanto” por “incanto”. Uma possível explicação para tais substituições é que provavelmente a participante estabeleceu a escrita de palavras como em “alcançasse”, “encanto” seguindo o padrão fonológico, isto é, escreveu palavras como essas tomando por base como as pronuncia, produzindo então, “alcançaçe”, “incanto”.

Além disso, apesar de pronunciarmos em língua portuguesa o grafema “l” no final de sílabas com o som de /u/, portanto, fazendo mais sentido ela ter escrito “beijou” ao invés de “beijol”, ela substituiu o grafema “u” no final de sílabas por “l”, como em “beijou” na primeira versão para “beijol” na versão reescrita. Acreditamos que por ela ver frequentemente palavras cujas sílabas terminam com o grafema “l”, mas são pronunciadas como “u”, no caso de “calma”, por exemplo, ela generalizou essa regra e a levou para o sistema escrito.

No geral, as substituições realizadas na primeira versão do texto contribuíram positivamente para o sentido e forma, salvo algumas exceções que o elemento modificado na versão final não é o adequado, como “beijol” na versão final sobre “beijou” na primeira versão, como exemplificado acima. Houve vinte substituições com impacto positivo e sete, negativo.

Dentre as quatro operações lingüísticas tidas como categorias de análise para esse artigo, a de deslocamento foi a operação menos freqüente, houve apenas dois casos. Nenhuma delas teve um impacto negativo.

Logo, com base nos dados obtidos das quatro operações lingüísticas, podemos perceber que a operação que ocorreu com mais freqüência foi a de substituição, seguida de acréscimo, supressão e deslocamento.

Por fim, podemos dizer com base nos dados que houve 42 retificações na reescrita do texto: 7 de acréscimo, 6 de supressão, 27 de substituição e 2 de deslocamento. Também como conseguimos ver tanto no primeiro texto, como no reescrito, que no momento da escrita há também revisão e retificação realizadas pela criança, como: unha por uma; prícipe por príncipe, etc. Revisar e reescrever são processos essenciais que fazem parte do processo de aprendizagem da escrita e é importante que façam parte das atividades escolares.

Isto é, apenas apontar um “erro” do aluno é um *feedback* muito impreciso para que ele retifique suas falhas, apontar e auto-corriger tira do aluno a oportunidade de refletir sobre seus problemas textuais, no entanto, apontar problemas e negociar sentidos, isto é, refletir sobre os problemas e porque eles são de fato problemas, quer seja na forma, quer no conteúdo, pode vir, mais provavelmente, a levar a aprendizagem efetiva da escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central do artigo foi investigar o(s) processo(s) de revisão e reescrita de uma criança a partir da produção de um texto narrativo do gênero conto de fadas, analisando dessa forma as alterações realizadas do

texto final (reescrito) em contraste com o texto original com base em quatro categorias de análise: acréscimo, supressão, substituição e deslocamento.

O texto narrativo produzido pela participante nas duas versões (original e reescrita) apresentou os elementos típicos da narrativa: começo, meio e fim. Ela seguiu a estrutura do filme “A bela Adormecida” que serviu de insumo para a construção do seu texto, isto é, construiu sua produção baseada na estrutura narrativa e temática do modelo pré-apresentado.

No geral, a maioria das alterações do segundo texto teve um efeito positivo levando, conseqüentemente, a sua melhora tanto no conteúdo, como na forma.

É muito importante que o professor tenha em mente que trabalhar só no conteúdo ignorando a forma ou só forma e ignorando o conteúdo do texto é no mínimo ineficaz. Esses dois elementos em conjunto são essenciais para uma produção escrita eficiente e que obtenha o sucesso de se comunicar efetivamente dentro da proposta estabelecida.

Esperamos que os dados obtidos com esse artigo nos ajude a entender um pouco mais sobre processos de revisão e reescrita de crianças ainda no começo da sua vida escolar, isto é, o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

DUBOIS, C. Écrire pour apprendre en sciences. Produire un discours explicatif

en classe de Biologie (classes terminales). **Actes du 9e colloque de l’AIRDF.**

Québec, 26 au 28 août 2004. Université Catholique de Louvain. Disponível em : <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/cecile-dubois.pdf>> Acesso em: 10 agosto. 2012.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, jan./jun. 2012, n. 01, 01, p. 41–56.

GAFFURI, P.; MENEGASSI, R.J. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. **1º Colóquio Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários / 4º Colóquio de Estudos Lingüísticos e Literários.** Maringá-PR, 9 a 11 de junho, 2010. Universidade Estadual de Maringá.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265.f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, 2001, n.01, 22, p. 49-68.

RAMOS, J.P.P. **Escrita, construção e expressão do conhecimento** (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas). 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2006.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1998.