

Tecendo Sentidos: Reescrita e Produção de Texto(1)

RESUMO: A partir da metáfora do texto como tecido, interessa-nos refletir sobre a releitura, revisão e reescrita textual como partes integrantes do trabalho da tecelagem da escritura. Trata-se de refletir sobre o tema da reescrita na perspectiva do sujeito que escreve e que, ao fazê-lo, deixa marcas do seu dizer em curso. Ressalta-se, nessa perspectiva, o papel do rascunho como testemunho da apropriação da modalidade escrita da língua pela criança que aprende.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão; reescrita textual; rascunho

Liane Castro de Araujo

Psicóloga. Mestranda em Educação/
UFBA

(1) Uma versão adaptada do presente texto foi apresentada no VI Encontro de Psicopedagogia da Bahia em setembro de 2001.

Arrumando os fios...

A relação da palavra “texto” com tecido - com tecer, têxtil, textura, tecelagem - nos indica que a metáfora da trama dos fios tecidos para falar da trama das palavras na composição de um texto, não é uma simples metáfora. Texto e tecido são palavras etimologicamente, de fato, emaranhadas. A “metáfora”, então, se revela talvez a melhor possível - justamente por isso - para falar sobre a tecelagem da escritura.

Tendo por referência a ocorrência em textos antigos das palavras latinas *textus* e *textum*, que significam respectivamente “entrelaçamento, tecido” e “contextura de uma obra”, Adam (1999) ressalta o fato que *textus* aparece com o sentido de “uma conjuntura que reúne, que agrupa elementos diversos e mesmo dessemelhantes num todo organizado” e *textum* aparece mais como uma “contextura infinita de debates”, ressaltando a idéia de composição aberta, inacabada. Parece então que o texto seria definido, desde sua origem, tanto por sua unidade quanto por sua abertura, tanto por seus fios urdidos quanto por seus fios desfiados e abertos a novas tramas.

Ora, um texto não é um simples amontoado de frases e, para que um “efeito de texto” seja produzido, é sem dúvida necessário que forças centrípetas garantam sua coesão, sua unidade. Sabemos, no entanto, que em todo texto - e especialmente no texto literário - estão também presentes, atuantes, forças centrífugas como as da polissemia e da intertextualidade. Esse duplo funcionamento constitutivo e interligado de unidade e abertura é tecido na escritura e atualizado, completado, na leitura.

(3) Sobre aspectos específicos do processamento textual (processamento linguístico e sociocognitivo), tanto em termos de produção quanto de compreensão de textos, ver Koch (2000).

É na perspectiva da construção dessa trama textual pelo *sujeito que escreve* que abordo a questão da revisão e da reescrita, estas vistas como processos inerentes ao trabalho da escritura(3). E para falar disso, escrevi esse texto. O seu arremate é só provisório: sempre haverá fios se desfiando, desafiando, atando e desatando. Assim, como o que dá vida a um texto é a interlocução, desde já proponho a você, leitor do meu texto, que formule questões, comentários, que apresente a contra-palavra - para que novos textos sejam construídos no “fluxo da comunicação”.

Entretecendo...

(4) “Eu” e “você” não se referem, nesse texto, a sujeitos concretos, mas às instâncias interlocutivas autor e leitor.

Eu escrevi esse texto que você vai ler agora(4). Mas não o escrevi assim de um só jato, de um só fôlego, usando as palavras apenas para expressar um pensamento já pronto, fruto de uma inspiração transcendente. Não; fui tecendo sentidos ao escrever, fui inventando, lembrando, me apropriando, criando, reformulando, precisando, apagando, abandonando, escolhendo, elegendo sentidos, silenciando outros. Ou seja, fui enlaçando palavras, entremeando contextos, entretecendo texturas, tecelã que também sou.

Você está lendo o meu texto na linearidade de minhas palavras fixadas avançando no papel, o produto do meu artesanato. Mas ele não foi construído linearmente, e sim num intenso entrelaçar e recursivo ir e vir - eu controlando, indo e vindo, a coesão, a coerência, a pertinência e a fluência do meu texto. Eu esbocei planos, escrevi, risquei, hesitei, corriji, inverti, sublinhei, flechei, anotei, recortei-colei, apaguei, deletei, inventei signos - asteriscos, caracóis, estrelas, sóis-inventei para mim mesma uma *paralinguagem* para controlar minha reformulação. Entre versões, dizeres provisórios, pincelei margens e entrelinhas de dizeres outros ou “sobredizeres”. Em meio a planejamentos, esquemas, esboços, arquitetura, no ato de linearizar, revisar, rabiscar, reescrever, escolhas são feitas - escolhas que falam, escolhas que calam outros possíveis. Em meu rascunho, deixei o rastro de um dizer em curso. Rasuras, reformulações são as marcas visíveis de uma atividade de releitura, revisão e reescrita, imediata ou diferida, que revelam escolhas incessantes e instáveis. Substituindo, suprimindo, acrescentando, deslocando elementos de níveis diversos, quem escreve trata os signos como variáveis suscetíveis de

comparação, análise, equivalência, o que revela uma consciência - ou uma certa consciência - da não transparência da linguagem.

A linguagem não é homogênea nem transparente e, com todo o meu esforço em criar uma unidade coerente, não chego nunca a controlar de vez o meu dizer. O sentido de um texto não se firma de maneira estável e definitiva na literalidade do tecido textual. Ele é construído pelo leitor, que processa o texto a partir dos elementos que o autor arranja e re-arranja na sua escrita em busca de uma textualidade. Melhor dizendo, é na interação entre o autor e o leitor mediados pelo texto, que se produz o sentido, considerando-se não apenas variáveis lingüísticas, mas também variáveis contextuais. Porque os enunciados são sempre orientados para um interlocutor, mesmo ausente, o leitor é voz presente no texto, ele está de alguma forma, desde já previsto e considerado, desde a tessitura da escrita. Ora, para que esse malabarismo dialógico se elabore, eu preciso, ao escrever, tomar um distanciamento do meu próprio dizer, colocando-me como leitora de mim mesma, do meu próprio texto, dos fragmentos de meu dizer em curso.

Mas eu, adulta letrada, sou alguém que escreve, que burila o texto de um lugar de certa competência escritural. E a criança? A criança apenas começa a aprender a dizer um dizer escrito, coerente, que se sustente de modo diferido, longe de suas explicações e atualizações. E aí? O aprendiz, para revisar e reformular o seu texto precisa, antes de tudo, poder se colocar como leitor de si mesmo, distanciar-se de sua primeira produção, tratá-la de certa forma como objeto de reflexão. Precisa começar a compreender que se trata de uma nova situação enunciativa⁽⁵⁾. Não é fácil. Qualquer trabalho sobre o *já-escrito* - pontual e espontâneo que seja - qualquer episódio de reelaboração, qualquer rasura, qualquer tentativa de modificação, indicam já certa preocupação com o leitor. Entretanto, efetuar um arranjo complexo dos elementos textuais de modo a fornecer pistas para que o leitor possa construir o sentido, supõe prever de certo modo esse leitor, tê-lo representado no ato mesmo de escrever e reescrever, numa espécie de dialogia interior⁽⁶⁾. E a escrever, considerando o leitor e, portanto, a revisar, a reescrever, aprende-se escrevendo, escrevendo com uma finalidade outra que a de buscar apenas a correção da língua. Voltaremos a essa questão.

Você está lendo esse texto que eu escrevi. Mas não o escrevi a partir de uma inspiração solitária, originária, fonte única de

(5) Nos referimos aqui às diferenças entre o texto falado e a escrita no que concerne, sobretudo, a situação enunciativa – como, por exemplo, o caráter co-regulado do diálogo e o caráter geralmente diferido da escrita – que vão definir diferentes processos de textualização (ver Koch, 2000, Marcuschi, 2001 e Bronckart, 1985).

(6) O destino interpretativo de um texto, nos diz Eco (1985), faz parte do seu próprio mecanismo gerativo. O autor, embora não possa controlá-la completamente, guia a interpretação pretendida; ele trama inclusive efeitos de sentido que permitem criar, por exemplo, dualidade, ambigüidade interpretativa.

meu dizer. Não, meu dizer comporta dizeres diversos, textos vários, dialoga com vozes múltiplas; e vou tecendo com elas meu texto como os galos que tecem a manhã no poema de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

Bakhtin, como Cabral, que nesse poema é extremamente bakhtiniano, ou Bakhtin, que poderíamos dizer, cabralino, diz que *“cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”* (1990). Constituindo-se a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores, o sujeito se move entre vozes diversas, interagindo com elas, apropriando-se criativamente delas ou contrapondo-se a elas, provocando outras vozes e tendo sua voz provocada por tantas outras. Nessa dialogia ininterrupta, o que digo encontra ressonância alhures - se funda em outros dizeres, e lança a voz para outros. Entre “polissemia e paráfrase”(7), diferença e repetição, “poema e provérbio”, vou construindo sentidos que são os meus, entremeados aos significados de minha vivência coletiva. Se meu dizer não é originário, se não sou fonte única de meu dizer, ao menos o novo arranjo é meu, a confluência das vozes que recolho é minha, a situação de interlocução é única, a apropriação é criativa e o meu comprometimento com o dizer que profiro faz de mim autora dele.

(7) Orlandi, 1993.

O que isso tem a ver com reescrever? Na situação de aprendizagem da escrita, o sujeito interage com vozes da escola, da professora, dos colegas, das convenções da língua, dos livros lidos, de todos com os quais interage, voz também própria, emergindo em um dizer, uma autoria, um estilo. As modificações introduzidas pelas crianças nos seus textos aparecem também como lugar de interação, de tensão e de disputa com es-

sas vozes e, inclusive, com as convenções da língua. É preciso lembrar, que aqueles que produzem enunciados “*não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores*” (Possenti, 1999).

O rascunho não é apenas o lugar onde se revelam as dificuldades da criança que escreve, as suas lacunas em relação a uma escrita supostamente “ideal”. O rascunho desvela as marcas do processo de textualização que se escondem no produto pronto. Mais ainda, o rascunho revela a elaboração de um pensamento, a gênese de um enunciado, a partir dos recursos que a criança dispõe e se apropria. Episódios de releitura e reescrita textual, rascunhos, marcas de revisão e reelaboração de textos são testemunhos de uma relação que se constrói entre sujeito e linguagem. São como indícios, pistas dessa relação *se fazendo*, marcas que indiciam operações epilingüísticas e metalingüísticas do sujeito, revelando uma certa consciência, ainda que fugaz, de suas escolhas. Os rascunhos, as versões sucessivas de um texto, assim, longe de se constituírem em objetos “sujos”, a serem descartados tão logo o texto se mostra belo, limpo, pronto e sem rasuras, se constitui, isso sim, em um rico testemunho que se dá a “ler”: Que elementos ganham visibilidade? Que elementos ganham uma saliência particular para aquele sujeito? Que elementos não? E de suas escolhas e abandonos, o que podemos dizer(8)?

O rascunho se torna, assim, o “lugar” no qual a modalidade escrita da língua pode ser trabalhada em seu acontecimento, em seu uso efetivo, em sua construção, em suas ocorrências. “Lugar” no qual aparece o modo como a criança vai se apropriando da escrita, se constituindo como autor de seu dizer em meio às vozes diversas, representadas ou circundantes, no fluxo das interações com outros – seus pares, os adultos, educadores...

(8) Uma abordagem interessante a respeito das marcas de reelaboração da escrita como indícios da relação sujeito-linguagem encontra-se em Abaurre et alii (1997).

Tramas de Fios e Desfios...

Vocês estão lendo esse texto na linearidade das palavras e dos entremeios deste produto final. No seu desenrolar frase a frase, enunciado a enunciado, eu pus um ponto final. Entre linhas e entrelinhas, entre meus alinhavos e o arremate de vocês, uma unidade é criada, criando um “efeito de texto”. Entretanto, um texto nunca é completamente acabado: na polissemia dos sentidos que encena, nos fios desfiados e na sua arquitetura reticular,

moram janelas, moram silêncios. E essas janelas são “linhas de fuga”, a partir das quais outros textos podem se tecer, para mim, para você, para cada um de vocês. Mesmo apresentando-se assim, em uma organização e progressão aparentemente linear e definitiva, um texto nunca é construído linearmente e nem sua leitura o é. Texto é trama, é rede. Mesmo quando dado como pronto, editado, impresso, nenhum texto se fecha em uma completude, um acabamento, uma monossemia. Texto é trama aberta, viva. E eis aí, um lugar para a liberdade do outro, do leitor, do ouvinte - nas malhas do já traçado, nos interstícios do previsto por quem escreve.

Reler, rasurar, revisar, reescrever, ir, voltar, corrigir, modificar: busca de uma unidade coesa, uma coerência nos fios que liga o texto ao leitor, o texto ao mundo; jogo com seus não-ditos, seus vazios “inferíveis”; mas também busca de um estilo, jogo com a transgressão, com as fendas de onde brotam outros possíveis. Então, aprender sim a reescrever, a reformular, a redizer, urdindo a trama textual, mas também aprender do inacabamento do texto, das forças que nos lançam para fora dele, das escolhas que podem ser feitas, dos efeitos que se quer ter. Unidade provisória, o texto *quer*, antes de tudo, ser belo ou pertinente, interessar, convencer, informar, provocar, dialogar...

Se um texto é por definição sempre inacabado, incompleto, sempre podendo acolher novos sentidos na sua leitura, sempre podendo ser reformulado na sua escritura; se parte em inúmeras direções sendo assim incessantemente instável; se acolhe, ao mesmo tempo, múltiplas versões e não sutura nunca todo o possível - o que é então reescrever um texto? Fazê-lo formalmente bem estruturado? Tê-lo adequado aos conteúdos gramaticais aprendidos em sala de aula? É explicitar demais os elos coesivos para “trabalhar” a coesão furtando-se da costura do dito com o suposto, com o inferido e com as elipses próprias da escrita (9)? É pretender fechá-lo numa suposta versão final perfeita, acabada, “clara e distinta”. Ilusão... Quem decide da melhoria de um texto? Quem decide do momento em que ele está bom? Com que critérios? Refletir sobre estas questões é fundamental e delinea o modo pelo qual se vai abordar a produção de texto em contexto de aprendizagem da escrita.

Em contexto de aprendizagem, o *outro*, evidentemente, é instância fundamental na empreitada da criança em projetar-se sem-

(9) A coesão se constitui em um mecanismo de textualização que se dá na superfície do texto, não deixando de ser um aspecto formal apesar de sua relação estreita com a coerência, de dimensão mais ampla. Para estes conceitos ver especialmente Koch (1999, 2000) e Koch e Travaglia (1990).

pre para além de si mesma. Entretanto, numa concepção de linguagem como interação, esse outro é mais do que mediador instrumental, ele é constitutivo do sujeito (10). A ação educativa supõe uma intervenção deliberada e de certa forma, planejada, até mesmo para as atividades metalingüísticas, como é o caso do reescrever. Mas, mesmo havendo - e é importante que haja - considerações e intervenções de interlocutores (pares, professores, pais...) no processo de releitura e revisão de textos, cabe ao sujeito que escreve explorar as possibilidades e recursos que se apresentam, garantindo assim sua apropriação singular dos elementos lingüísticos e discursivos e a tecelagem própria do seu dizer. Desse modo, olhar as marcas e pistas deixadas nos rascunhos mais na perspectiva de que indiciam a relação singular do sujeito com a escrita do que olhá-las do ponto de vista de suas falhas em relação ao esperado, é olhar a linguagem não da perspectiva técnica, mecânica, formal, normativa, prescritiva, mas da perspectiva de atos de apropriação e de subjetivação, nas tramas intersubjetivas que envolvem interlocutores concretos ou dialogicamente internalizados. No que concerne a intencionalidade educativa, a busca do aumento do repertório de recursos lingüísticos e discursivos, sendo, sim, uma finalidade, não pode se dar ao preço do próprio dizer e dizer-se daquele que aprende.

Arrematando...

Você leu esse texto que eu escrevi. E escrevi para quê? Escrever - para quê? Escrever, reler, revisar, reescrever, só fazem sentido se for entretecendo-se a forma do dizer, o “como dizer”, com “o que, para que e para quem dizer” (Geraldí, 1991). Não se trata de priorizar um produto-texto “ideal” do ponto de vista formal, mas um discurso significativo, adequado às práticas, à situação a que se destina, focalizando os usos da língua, da linguagem - até porque sabemos que textos bem construídos do ponto de vista lingüístico, não garantem a coerência, a pertinência e o interesse do discurso(11). Aprende-se a escrever usando a modalidade escrita da língua, aprende-se a tecer textos escrevendo-os, dentro de um contexto comunicativo, interlocutivo, no qual dizer - e trabalhar esse dizer - fazem sentido.

Para arrematar, puxo um último fio, um desafio: Reescrever para que? Até quando? Sempre? Com que finalidade? Para quem?

(10) A perspectiva da linguagem e da interação como centro da constituição intersubjetiva do sujeito tem como referência principal o pensamento de Bakhtin. Para Bakhtin, o outro - real, concreto ou a audiência representada - aparece como interlocutor de toda e qualquer produção de linguagem. Assim, para além do outro representado pelos pares, professores, adultos em geral, estamos falando da *instância do outro* - que aparece também, por exemplo, no leitor que todo sujeito que escreve tem representado, nas vozes diversas das quais falamos anteriormente. Trata-se da constituição inerentemente intersubjetiva do sujeito.

(11) Não se trata, evidentemente, de defender uma negligência em relação aos elementos estruturais e formais da escrita. Estamos falando de uma atitude em relação à produção de texto que focaliza o sujeito que produz e sua apropriação da linguagem. O trabalho escolar com os processos de textualização pode ser desenvolvido de modo tão mecânico quanto o ↵

trabalho com aspectos superficiais, convencionais e, por outro lado, as próprias operações relativas a aspectos convencionais e estruturais da língua escrita podem ser vistas como fazendo parte da negociação de sentidos na relação do sujeito com seu texto e com os outros.

Reescrever em si não tem um valor imanente e não deve ser pretexto para nada. Retomar, revisar, reescrever não pode reduzir-se a simples tarefa, a simples trabalho sobre a forma de enunciados, levando-se ao extremo de pentear o texto - como se não pudesse haver textos encaracolados! Reescrever é parte do processo da tecelagem da escritura, parte da "burilação" dos sentidos, jogo de constituição do sujeito da linguagem, desejo sempre aberto de completar e aprendido de silenciar.

ABSTRACT: Considering the metaphor of the text as a textile, this article proposes to think over the textual re-reading, revision and rewriting as integrated aspects of the writing "weaving" in learning context. The chosen approach focuses on the subject who writes and, doing so, leaves traces in his ongoing speech. The draft appears so as a testimony of the appropriation by the child of the writing process.

KEY WORDS revision; rewriting; draft; appears

Bibliografia

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

ADAM, J.M. *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRONCKART, J.P. *Le fonctionnement des discours*, Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

ECO, U. *Lector in fabula*, Paris: Grasset & Fasquelle, 1985.

FABRE, C. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Céditel: Grenoble, 1990.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMBERT, É. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF,1990.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1990.

- KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita, atividades de retextualização*, São Paulo: Cortez, 2001
- ORLANDI, E.P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- POSSENTI, S. "Sobre o ensino do português na escola". In: GERALDI, J.W. (org), *O texto na sala de aula*, São Paulo, Ática, 1999.
- SMOLKA, A.L.; GÓES, C. (orgs) " A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos" In: E. ALENCAR (org) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem*, São Paulo: Cortez, 1992.