

## **A reformulação do saber científico e o ensino de língua pelo texto: contribuições teórico-metodológicas para o aprimoramento da competência discursiva discente**

**Adriana Pozzani de La Vielle e Silva<sup>1</sup>**

**Resumo:** Ao tomar por pressuposto o fato de que o texto materializa o discurso, e ao sustentar que a língua deve ser ensinada no/pelo texto, este artigo discute as especificidades e semelhanças do exercício da autoria não só pelo sujeito-pesquisador, mas, também, pelo sujeito-aluno. Nessa direção, analisa a reconfiguração do saber científico e examina, notadamente, os efeitos de sentido produzidos pela materialidade linguístico-histórica das diferentes versões de livro, com vistas a oferecer alguns procedimentos teórico-metodológicos que, uma vez sustentados pela Análise do Discurso tradicionalmente pecheutiana e incorporados à prática docente nas aulas de Língua Portuguesa, contribuem para o aprimoramento da competência discursiva discente.

**Palavras-chave:** Reescrita. Ensino. Discurso.

### **Para iniciar**

O presente artigo toma por base algumas reflexões provenientes de minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Entretextualidade nas fronteiras do enunciável: um olhar sobre o processo discursivo de reformulação de livros” (SILVA, 2009a), Pesquisa essa que, apoiada pela CAPES, foi elaborada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Freda Indursky e defendida em janeiro do corrente ano pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O propósito que ora nos mobiliza consiste em apontar algumas das contribuições teórico-metodológicas que uma análise do *processo discursivo de reformulação de livros* (SILVA, 2009a; 2009b) pode oferecer ao docente de Língua Portuguesa, na medida em que esta última seja abordada no/pelo texto (como, aliás, tanto se vê preconizado). Nessa direção, acreditamos que a reformulação de textos, de modo geral, é algo em cujo funcionamento complexamente se veem entrelaçados os elementos *língua, sujeitos, história e efeitos de sentido*. Não bastasse isso, defendemos que a reformulação de textos consiste num valioso recurso didático.

---

<sup>1</sup> Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Estudos da Linguagem pela mesma Universidade, com apoio da CAPES e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Freda Indursky. Professora de Língua Portuguesa. Email: adriana.vielle@yahoo.com.br

Vale enfatizar que o *texto* é o objeto a ser reescrito e, segundo postula a nossa posição teórica, não existe *a priori*, ou seja, fora das relações de produção/leitura *por* e *para* sujeitos. Nessa perspectiva, a relação entre as distintas versões de livro pode ser produtivamente abordada se tomarmos, no quadro teórico da Análise do Discurso, algumas considerações acerca da *exterioridade constitutiva* de todo texto, tal como faremos, de fato, mais adiante.

As contribuições que sugeriremos, uma vez que viabilizam uma abordagem textual que não se fecha no estudo da forma pela forma, mas pensa a forma em sua relação com os efeitos de sentido, norteia-se pela importância dada ao *como alguém diz algo para outrem em condições de produção sempre únicas*, consideração esta central para um enfoque discursivo. Aliás, segundo nossa posição teórica, o problema não reside em *ensinar/não ensinar* gramática, mas em *como fazê-lo*. Diante disso, temos defendido que a gramática deve sim ser ensinada, mas desde um ponto de vista que não veja nisso a oportunidade para uma imposição de regras que, em razão de um “é assim, porque é o correto, e ponto final”, acabam se mostrando ao aluno como difíceis, se não inúteis.

Em concordância com as diretrizes apontadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa – doravante, *PCNs* – (Cf. BRASIL, 2000), acreditamos que é tarefa do professor criar meios de desenvolver a competência discursiva de seus alunos, tarefa essa que deve ser construída através do trabalho com textos. Ora, para aprimorar essa competência, é essencial estudar os modos por que o discurso se materializa na/pela língua. Um trabalho assim efetuado oferece ao aluno a oportunidade de um estudo mais sólido a respeito da língua enquanto materialidade e, igualmente, do funcionamento da linguagem. Vejam-se os *PCNs*: “é no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento” (2000, p. 25).

A fim de que possamos estabelecer pontes entre, de um lado, a prática de reformulação de livros, e, de outro, aquela de reformulação de redações – práticas essas que são, ambas, exercidas por um *sujeito-autor-revisor*, variando apenas, no caso, o *lugar discursivo* ocupado pelos sujeitos –, observaremos as formas de (re)textualização de saberes – efetuadas por apropriação, reprodução, transformação de saberes interdiscursivos –, considerando que se materializa, na/pela (re)textualização, um encontro entre língua e conjuntura sócio-histórica. Tal encontro, aliás, só é possível em virtude de um sujeito que o promove no discurso e que, no caso em tela, o faz ao colocar-se como leitor de si e, então, “reexercer” a função-autor.

Para nortear a pretendida reflexão, constituímos as seguintes questões: de que modo o trabalho do sujeito-autor ressignifica saberes e costura entre si o mesmo e o “novo”, afetando significativamente, com o gesto da reescrita, as redes de memória? Como aproximar entre si –

em prol do trabalho docente com Produção Textual, nas aulas de Língua Portuguesa – duas tomadas de posição quanto à prática da reescrita, a saber, a posição que concebe a reescrita enquanto processo discursivo e, igualmente, aquela que propõe tomar essa prática enquanto recurso didático? Ora, se as duas referidas posições-sujeito não necessariamente se excluem, então, de que modo conciliá-las, de fato, no trabalho com produções textuais?

Adiantemos, pois, desde já, o percurso a ser aqui trilhado: em um primeiro momento, são apresentados alguns sucintos pressupostos teóricos; em seguida, é efetuada uma análise de sequências discursivas; e, por fim, são tecidas considerações sobre questões pedagógicas.

### **1 Um pouco de teoria: língua, texto e reescrita à luz da Análise do Discurso**

Falar em texto, e mais, em ensino de Língua Portuguesa faz logo evocar o que se entende, em Análise do Discurso (AD), por língua. Diremos, pois, que esta última é considerada como base material para variados processos discursivos e é, igualmente, atravessada pelo equívoco (a possibilidade de que o sentido sempre possa ser outro, como se verá mais adiante). Nessa direção, ensinar língua no/pelo texto implica observar os modos por que a materialidade textual, ou antes, a materialidade linguístico-histórica do discurso, produz sentidos por/para sujeitos. Trata-se, portanto, nesse caso, de levar em conta, sempre, as relações entre língua, discurso e sujeitos, relações essas permanentemente atravessadas pelo imprevisível.

Avançando, diremos que para compreender a maneira como a AD trabalha com as relações entre um texto e a exterioridade que é dele constitutiva, impõe-se, inicialmente, expor o que essa perspectiva teórica entende por *texto*. Correspondendo a uma forma material, linguístico-histórica do *discurso*, o texto é tomado como objeto analítico, ao passo que o discurso o é como objeto teórico; ou seja: o texto interessa à AD na exata medida em que viabiliza acessar o discurso. Deve-se dizer, porém, que não há entre esses dois uma relação biunívoca: não se trata, pois, de pensar que, em virtude de materializar discurso, um texto seja equivalente a um único discurso, e vice-versa. Diferentemente disso, o texto deve ser tomado enquanto “espaço discursivo heterogêneo” (INDURSKY, 2001, p. 30), visto que ali diferentes discursos, subjetividades, textos encontram-se presentes. O texto, segundo Indursky (Ibid.), aponta para a dispersão, seja a de discursos e posicionamentos no interior de um domínio de saber, seja a dispersão do próprio sujeito, diante das várias posições que este pode vir a assumir no interior do tal domínio.

É ainda Indursky quem afirma que o texto estabelece as mais diversas relações, quais sejam: *contextuais* (por ser produzido em um contexto sócio-histórico, cultural, econômico, político que envolve, no caso que aqui nos mobiliza, diferentes conjunturas do século XX e do XXI); *textuais* (dado que se relaciona com toda uma vasta gama de textos retomados, transformados, refutados, reformulados, produzidos, futuros) e, também, *interdiscursivas* (que remetem cada texto às mais diversas redes de formulações, fazendo isso de uma tal maneira que se torna impossível precisar o que foi produzido no texto e o que remete ao interdiscurso).

Precisamente aqui, vale mencionar, também, que, em nossa Dissertação (Cf. SILVA, 2009a), propusemos uma releitura da modalidade “relações textuais” (apontada por INDURSKY, 2001, cf. exposto acima), para o caso específico das diferentes versões que o sujeito-autor produz de um texto seu. Assim, optamos por dividir tal modalidade em duas dimensões, quais sejam: as relações *intertextuais* (já tradicionalmente abordadas em AD) e as *entretextuais* (termo este por nós forjado para dar conta de nosso objeto de investigação). As primeiras refeririam, então, as relações de alusão, citação, retomada etc. que um texto faz de outros textos escritos por outros sujeitos-autores, ao passo que as segundas, por sua vez, refeririam o caso típico da relação entre versões, quando tal relação decorre de um *gesto de reescrita*, pelo mesmo sujeito-autor, de um dado texto de sua própria autoria.

Lembremos ainda que, em AD, um texto não pode ser pensado como uma unidade fechada, dotada de completude, e sim enquanto uma heterogeneidade estruturada/desestruturada/ reestruturada, sem cessar, pelo trabalho do sujeito (Cf. INDURSKY, 2001), e mais, como uma heterogeneidade disfarçada sob a ilusória aparência de unidade (decorrendo daí, portanto, o efeito de homogeneidade textual). Por aí, pode-se pensar na relação estabelecida entre o texto e uma exterioridade que, longe de ser efetivamente externa, lhe é inerente, *constitutiva*.

Responsável pela instauração da homogeneidade imaginária da superfície textual, o trabalho de textualizar diferentes recortes interdiscursivos – trabalho esse efetuado pelo sujeito-autor – leva ao *efeito-texto*, impressão de que tudo quanto havia de ser dito o foi, e de que o texto é, de fato, um “produto fechado”, cuja origem está naquele que o escreveu. Sabe-se, porém, em AD que o fechamento de um texto, apesar de sempre aparecer enquanto responsabilidade do autor, nunca é totalmente realizado. Há sempre um espaço para deslizamentos de sentido, há sempre lacunas.

É sobre o efeito-texto que se instaura a produção da leitura; quanto a isso, ressaltemos que a reescrita demanda gestos de leitura/interpretação do sujeito-autor-revisor. Segundo Indursky (2001, p. 36), o texto em si mesmo “não garante” que toda a alteridade que o

constitui seja percebida pelo sujeito-leitor. Desse modo, os gestos de interpretação ligam-se às filiações de sentido que vão sendo estabelecidas (ou não, eventualmente) entre o que é lido e a *memória discursiva*, isto é, a própria condição do legível em relação a si mesmo, com bem a definiu Pêcheux (1983/1999). Esta memória, aliás, “se reconstitui de forma fragmentada e lacunar pelo viés do processo de leitura, aí produzindo o que Courtine (1981) designou de *efeito de memória*” [...] (INDURSKY, 2001, p. 37) [grifos da autora]. A partir do domínio de memória de uma dada sequência discursiva, pode-se buscar compreender os efeitos de sentido que esta é passível de produzir. Nessa direção, uma vez que se inscreva a edição revista na historicidade, que se busque, pois, seu domínio de memória, será possível, então, observar os diferentes movimentos interpretativos do sujeito na produção do “novo” texto (isto é, da nova versão).

As breves considerações teóricas acima já bastam para que o leitor eventualmente não familiarizado com a Análise do Discurso possa situar-se em relação àquilo que há de mais elementar no referido quadro teórico. Podemos, portanto, avançar para a segunda seção.

## 2 A materialidade linguístico-histórica e os efeitos de sentido na relação entre versões

Orlandi (1996) expõe que qualquer modificação efetuada sobre a materialidade textual implica diferentes gestos de interpretação e compromisso com distintos recortes de memória, posições-sujeito igualmente variadas e, inclusive, diferentes formações discursivas (FDs). No entanto, como temos defendido com Indursky, tais modificações na materialidade ainda podem, igualmente, implicar diferentes posições-sujeito no âmbito de *uma única* FD. Ora, assumimos, com base em vários trabalhos de Indursky, a consideração de que uma Formação Discursiva pode (e, até mesmo, deve) ser tomada enquanto um domínio marcado por radical heterogeneidade<sup>i</sup>.

Uma leitura comparativa das diferentes versões de livros traz logo à tona os confrontos de sentidos; e tais confrontos são um atestado de que mudaram não só as formas de o sujeito-autor relacionar-se com a ideologia<sup>ii</sup>, mas, também, a própria conjuntura que marca a produção de conhecimentos. Quanto a isso, observem-se as sequências discursivas (nas quais EP refere a “edição de partida”, e ER, a “edição revista”):

(SD1)

EP – Acreditamos que a noção de **enredo** é clara, para todos, pois seu uso é comum quando se faz referência ao '**enredo** de um filme ou de um romance'. [...] De agora em diante, *vamos chamar assunto ao enredo de um texto* (CARRETER, 1962, p. 30) [grifos nossos].

ER – Acreditamos que a noção de **assunto** é clara, para todos, pois seu uso é comum quando se faz referência ao '**assunto** de um filme ou de um romance'. [...] De agora

em diante, *vamos chamar assunto ao resumo de um texto* (Id., 1963, p. 30)<sup>iii</sup> [grifos nossos].

(SD2)

EP – Não somos partidários de pôr epígrafes nem títulos nas diversas partes do trabalho. *Contudo, não há inconveniente em colocá-los* (Id., 1962, p. 67) [grifos nossos].

ER – Não somos partidários de pôr epígrafes nem títulos nas diversas partes do trabalho. *Isto pode prejudicar a unidade da redação* (Id., 1963, p. 67) [grifos nossos].

(SD3)

EP – Ø

ER – *O arcabouço teórico desta obra poderia bem orientar-se por outros modelos válidos, seguidos pelos nossos melhores lingüistas em atuação nos centros universitários brasileiros. A orientação aqui adotada resulta da nossa convicção de que ela também pode oferecer elementos de efetiva operacionalização para uma proposta de reformulação da teoria gramatical entre nós, especialmente quando aplicada a uma obra da natureza desta Moderna Gramática Portuguesa, que alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo magister dixit e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas. [...] Temos consciência de que ainda há muito que acrescentar e rever, e para tanto convocamos a ajuda dos colegas que neste sentido desejarem pronunciar-se* (BECHARA, 2005, p. 19-20) [grifos nossos].

Veja-se, inicialmente, a SD1, extraída do par de edições do *Manual de Explicação de Textos*, de Carreter e Lara. Comparando-se as formulações de cada edição, vê-se o trabalho do sujeito-autor-revisor em promover deslizamentos de sentido: assim, a palavra “enredo” desliza para “assunto”; e esta palavra, por sua vez, o faz para “resumo”. Ao reformular o texto da EP em condições de produção outras, o sujeito-autor passou a atribuir novo sentido aos termos em pauta. Aliás, como se pode facilmente constatar por ali, não é possível que haja um vínculo natural, logo, imutável entre forma e sentido, pois se assim fosse, seria impossível, de fato, reconstruir teoricamente as categorias referidas como *resumo*, *assunto*, *enredo*. Isso mobiliza uma importante noção teórica da AD, qual seja: *equivocidade* (possibilidade do deslocamento de sentidos). Antes, porém, de falar sobre o modo como ela se faz presente nas formulações em exame, observemos a SD2, que igualmente evoca tal noção.

Mais uma vez, é das edições do *Manual de Explicação de Textos* que foram extraídas as formulações que compõem a SD2. Nesta SD, há que se convir que a formulação “Não somos partidários de pôr epígrafes nem títulos nas diversas partes do trabalho” significa diferentemente na EP e na ER; aliás, os posicionamentos que marcam sua enunciação são divergentes. Veja-se: na EP, há um vacilo pelo qual o sujeito-autor, embora não concorde com a colocação de epígrafes, abre espaço à concessão, por meio da formulação sucessora (aquela que se inicia com “Contudo, não há inconveniente em colocá-los”). Já na ER, a discordância é radical: durante o processo de reformulação, o sujeito-autor (agora constituído enquanto um sujeito-autor-revisor) fecha aquele espaço da concessão, reafirmando sua

discordância na formulação que sucede “Não somos partidários...”, qual seja: “Isto pode prejudicar a unidade da redação”. Como se vê, o enunciado “Não somos partidários...” tornou-se outro devido a um novo posicionamento ideológico do sujeito-autor.

A possibilidade de todo esse deslocamento de sentidos – tanto no caso da SD2, quanto naquele da resignificação lexical já comentada durante o exame da SD1 – traz a necessidade de resgatar aqui considerações de Pêcheux (1975/1988) acerca da constituição dos sentidos (constituição essa que, aliás, ocorre simultaneamente à do sujeito, no discurso).

Para Pêcheux, se o sentido não existe “em si mesmo”, isso permite enunciar que “*as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições” (Ibid., p.160) [grifos do autor], isto é, em referência às formações ideológicas nas quais se inscrevem tais posições. Pêcheux afirma que uma palavra (ou uma proposição) é passível de significar de modos distintos conforme muda de FD, e que a equivocidade (1983/1990) consiste justamente nesse deslocamento pelo qual um enunciado é passível de deslocar-se discursivamente de seu sentido a fim de derivar para outro. O caso do processo discursivo de reformulação de livros, porém, é um tanto distinto: ao fazer-nos ver palavras e enunciados que significam de outro modo *sem que para isto mudem de domínio*, tal caso autoriza a dizer que a equivocidade não precisa necessariamente envolver duas FDs. Diferentemente disto, ela pode ocorrer no interior de *uma única* formação discursiva, que, sendo heterogênea, permite que o sentido mude porque, num movimento conjunto, mudou a forma de o sujeito enunciator relacionar-se com a ideologia.

Pela equivocidade – a possibilidade de que o sentido sempre possa ser outro, e, na edição anterior, ele, efetivamente, o era –, a dispersão se inscreve no interior do que está sendo dito (intradiscurso). Para Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 84), “discutir a equivocidade é abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações”; é, ainda, “se expor às diferentes formas significantes”, e, em se tratando da linguagem verbal, é “expor-se às palavras”.

Avançando nas análises, chegamos à SD3, composta por formulações extraídas das edições da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara. Em razão de uma postura teórica preocupada em libertar do “antigo ranço” de perspectivas mais tradicionais a abordagem de fatos linguísticos – e isso em prol da aliança entre a “preocupação de uma científica descrição sincrônica” e “uma visão sadia da gramática normativa” (2005, p. 20) –, comparecem, na edição revista, inúmeras e essenciais reflexões sobre linguagem, língua e teoria gramatical. Veja-se, por exemplo, a distinção entre as Gramáticas Descritiva e Normativa, mas também a

enumeração de vários outros tipos de Gramática (quais sejam: Geral, Comparada, Histórica). Isso sem falar em aspectos que concernem à nomenclatura gramatical, também ela totalmente repensada – veja-se o caso, por exemplo, da expressão “classe de lexema” em lugar de “nome” na definição de substantivo; ou ainda, a reflexão em torno do “exemplar” e do “correto” (em que o primeiro pertence “à arquitetura da língua histórica” e o segundo, ao “plano da estrutura da língua funcional”, implicando com isto julgamentos de valor).

A Gramática de Bechara revela-se, pois, em sua edição revista, verdadeiramente imersa na amplitude dos estudos linguísticos da atualidade, preocupados que estão estes em tornar o *ensino* de Gramática (sempre indispensável) algo mais rico, profundo e compatível com o desenvolvimento não só da Linguística, mas também da Literatura. Pensando-se a teorização em Gramática, vê-se que não só se deixa de pensar na exclusividade da “língua padrão”, mas, notadamente, faz-se, na edição revista, uma rica explanação a respeito de linguagem. Tomada enquanto atividade humana de falar, a linguagem apresenta cinco dimensões universais: semanticidade, materialidade, alteridade, criatividade, historicidade. Essa explanação teórica sobre a relação entre linguagem e línguas (essencial em estudos linguísticos e emergente em Gramática como algo que provém, por apropriação, de outro lugar) inexistia na EP.

Veja-se, ainda, a noção de língua: na EP, corresponde ao “sistema de símbolos vocais arbitrários com que um grupo social se entende” (BECHARA, 1987, p. 23), ao passo que na ER, a língua deixa de ser definida por esse viés: assim, considerada como “um sistema de isoglossas”, seu conceito “varia de acordo com o entendimento mais largo ou mais estreito que se atribui à extensão do conjunto de atos linguísticos comuns” (Ibid., p. 31). De certa forma, eis aí um vestígio da célebre lição saussuriana: é o ponto de vista que cria a noção de língua.

As sequências analisadas acima permitem constatar o quanto o novo modo de enunciar, uma vez instaurado no domínio de saber em que irrompe, atesta o atual posicionamento que o sujeito-autor-revisor passa a assumir. Tal assunção traz a possibilidade da produção de novos sentidos não só ao campo teórico, mas à materialidade textual da edição revista (visto que esta, de certa maneira, o representa linguístico-historicamente).

Tendo sido colocado tudo quanto precede, a indagação que agora emerge é esta: que relação pode ser apontada entre o processo discursivo de reformulação de livros – tal como o mesmo foi, por nós, analisado acima – e a prática de reescrita enquanto importante recurso didático? Esse é o assunto para a próxima seção, que convidamos o leitor a acompanhar.



### **3 A AD a favor do aprimoramento da competência discursiva discente**

A exposição do que foi dito nas seções anteriores permite que se comece a constatar não só o porquê do título atribuído a este artigo, qual seja: “A reformulação do saber científico e o ensino de língua pelo texto”, mas, igualmente, os motivos que nos levaram a acrescentar, ainda, o subtítulo “contribuições teórico-metodológicas para o aprimoramento da competência discursiva discente”. Na presente seção, pretendemos estabelecer uma possível ponte entre o exercício da função-autor pelo sujeito-pesquisador (designado até aqui por sujeito-autor-revisor) e o sujeito-aluno revisor de suas próprias produções textuais escolares. Vale dizer que a função exercida por ambos é, basicamente, a mesma: a função de *sujeito revisor de uma dada produção textual de sua própria autoria*, apenas variando, no caso, o “lugar discursivo” (Cf. DORNELLES, 2005; GRIGOLETTO, 2007) a partir do qual cada um desses sujeitos (re)escreve seu texto: na primeira situação, tem-se o lugar de pesquisador; já na segunda, o de aluno.

Talvez possa parecer um tanto estranho, para alguns, essa aproximação aqui proposta entre o trabalho de reescrita realizado pelo sujeito-pesquisador e aquele efetuado pelo sujeito-aluno. Quanto a isso, esclareçamos que a eventual estranheza liga-se às formações imaginárias: ora, sabe-se que o efeito de *status* projetado pela formação social sobre os lugares discursivos então em jogo é radicalmente distinto; no entanto, desde a posição teórica de analista de discurso, não temos como defender essa suposta desigualdade; devemos, sim, desvendar os mecanismos que viabilizam sua assunção.

Exposto isso, pode-se, portanto, avançar. Dissemos, inicialmente, que a prática da reescrita é sugerida pelos *PCNs* como valioso e imprescindível recurso didático a ser usado a favor do desenvolvimento da competência discursiva discente. E dissemos, também, acreditar que uma reflexão a respeito do processo discursivo de reformulação de livros pode servir enquanto ferramenta auxiliar ao professor (notadamente, àquele que trabalha com textos). Pensemos um pouco acerca disso, sobretudo no que concerne à natureza de tal prática de reescrita.

Os *PCNs* (2000, p. 23-24) assumem uma perspectiva segundo a qual a linguagem consiste numa “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica”, e mais, consiste num “processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. Com base nisso, defendem – precisamente, na seção sobre o chamado “tratamento didático dos conteúdos” – a necessidade de que a “revisão” seja ensinada já desde o âmbito do Ensino Fundamental.

Conforme os elaboradores do referido documento, “ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor” (Cf. BRASIL, 2000, p. 47). Entretanto – prossegue ainda o texto mobilizado – “mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento)” (Ibid.). Nessa direção, é essencial, segundo os PCNs, que o professor leve em conta o “conhecimento prévio” discente, e, mais do que isso, é preciso que o próprio docente reconheça, no/pelo recurso didático “revisão textual”, antes uma oportunidade de desenvolver no aluno a “atitude crítica diante do próprio texto”, do que uma chance de fixar-se enfaticamente na chamada “qualidade do texto” (Ibid., p. 48) e em aspectos meramente gramaticais. O objetivo central, no caso em tela, reside em criar condições para que, de modo progressivo, os alunos sejam capazes de incorporar a prática de reflexão àquela das atividades linguísticas, de maneira a poder monitorá-las eficazmente (Ibid.).

Precisamente aqui, deve ser feita uma importante distinção entre os gestos de *revisar* e *reformular*. Conforme já expusemos em Silva (2009a), essas duas práticas não devem ser tomadas indiscriminadamente, como se fossem sinônimas. Antes, no entanto, que o atento leitor censure-nos pelo emprego que vimos fazendo da expressão “sujeito-autor-revisor”, esclareçamos que, em nossa Pesquisa – e isto vale também para o presente texto –, optamos por falar em *reformulação*, e não em *revisão* (apesar de conservarmos a expressão “edição revista” e, ainda, de concebermos a expressão “sujeito-autor-revisor<sup>iv</sup>”), por entendermos que: a) o termo por nós escolhido (qual seja, *reformulação*) revela-se mais condizente com a abordagem teórica que sustenta nossa investigação; b) no processo discursivo em pauta, *revisar* pode ser feito por outrem, ao passo que *reformular*, entendido enquanto reelaborar/ressignificar aquilo que é da ordem de *saberes*, só pode ser feito pelo próprio autor do livro reformulado. Com isso, devemos enfatizar que, tal como temos pontuado desde o início deste artigo, nos interessa, aqui, pensar a prática de *reformulação* enquanto recurso didático, muito mais do que a de *revisão* propriamente, com o que efetuamos, pois, certo deslocamento na recomendação dos PCNs, a fim de complementá-la (enriquecendo-a ainda mais).

Exposto tudo quanto precede, podemos avançar e dizer que, numa articulação entre, de um lado, a reflexão sobre língua/linguagem, e, de outro, aquela sobre ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, pode ser, então, desenvolvida nos alunos uma capacidade de reconhecimento da heterogeneidade característica de todo texto. Para tanto, podem-se colocar algumas questões em torno de temas como, por exemplo: a) as relações entre o texto e a exterioridade que é dele constitutiva, relações essas muito distintas no texto de partida e

naquele da nova versão (eventualmente, versões); b) a ilusão de homogeneidade da superfície textual; c) as possibilidades outras de reformular; d) as filiações de sentido (que remetem às redes de memória do dizer); e) os sentidos e posicionamentos que vão sendo relegados ao esquecimento, enfim. O trabalho com autoria e leitura na reescrita de textos próprios pode, ainda, explorar aspectos como o distanciamento e a autoavaliação do sujeito-aluno no gesto de fazer-se leitor de si. A partir daí, algumas indagações que podem ser colocadas são as seguintes: como o sujeito-aluno se relaciona com as diferentes versões de seu texto? De que maneira funciona, na nova versão, o jogo entre “mesmo” e “diferente”, ou seja, entre aquilo que se repete e o “novo” que se entretetece ao ainda repetível?

Defendemos que uma reflexão sobre a importância das práticas de reformulação de textos pode, igualmente, contribuir para desenvolver a criatividade, a criticidade, a autonomia intelectual e, até mesmo, a autoestima discentes perante o fato de que o gesto da escrita é, ele mesmo, uma *interpretação* a cada vez única, um processo em contínuo aperfeiçoamento, uma possibilidade entre tantas outras de dizer, uma essencial e inevitável tomada de posição (apesar das pretensões de neutralidade que o sujeito possa, eventualmente, ter).

### **Considerações finais**

Acreditamos ter conseguido explicitar o fato de que a língua, tomada em sua estrutura e funcionamento, e mais, tomada enquanto base material do discurso, não se confunde, de modo algum, com as regras de normatização impostas pela necessidade do ensino de Português. Isto permite ver que estudar língua não deve se resumir a decorar metalinguagem; deve implicar a reflexão sobre como, através dessa língua, o mundo é tematizado – vale dizer, discursivizado – por/para sujeitos. Ensinar/estudar língua, desde um enfoque discursivo, é compreender que a mesma não se restringe ao regular, mas o transcende diante das tentativas de “fazer sentido” dos sujeitos. Nessa direção, ao pensar o ensino de língua no/pelo texto e, com isso, examinar o movimento dos sentidos na prática de reescrita, pudemos mostrar que se, por um lado, a homogeneidade ilusória da edição revista emerge enquanto condição *sine qua non* de sua leitura, por outro, a palavra atesta a equivocidade do sentido; ao passo que o discurso, o faz quanto à heterogeneidade da formação discursiva; e o novo posicionamento do sujeito, por sua vez, atesta a cisão da ideologia.

Estabelecendo uma ponte entre a prática de reformulação de livros e o recurso pedagógico de reescrita de textos, fizemos emergir algumas contribuições que um posicionamento teórico embasado pela Análise do Discurso pode oferecer às aulas de Língua Portuguesa, no que concerne ao trabalho docente com as indispensáveis atividades de

leitura/produção textual. Com segura convicção, defendemos que a Análise do Discurso, ao viabilizar mecanismos fundamentais para compreender os meandros dos gestos de produção/leitura/reescrita de textos – gestos esses que estão sempre muito bem imbricados entre si –, permite que vejamos as produções escritas de nossos alunos de um modo novo e muito produtivo (para nós e para eles). E isto, não para que sejamos indiferentes à obrigação que, enquanto professores, temos de orientar os discentes quanto aos mecanismos *micro-/macroestruturais* próprios à produção de textos, mas para que possamos contribuir ainda mais com a formação de sujeitos não só (auto)críticos, mas capazes de valorizar a si próprios, na medida em que é no/pelo discurso – discurso este sempre materializado pelo texto – que o sujeito dá aos fatos e à realidade uma existência, e dá, a si próprio ou a outrem, sentidos para ser, interagir, viver, ensinar, aprender.

Na trilha de trabalhos nossos precedentes (Cf. SILVA, 2009a; 2009b), pudemos, no presente artigo, não só expandir o assunto em tela como, notadamente, reafirmar a relevância de incluir esse tema nas reflexões atuais sobre a prática pedagógica. Evidentemente, não tivemos, aqui, qualquer pretensão de esgotar tão rico tema; quisemos, antes, colocá-lo novamente em pauta e fazer um convite a outras constantes reflexões, tanto por docentes, quanto por acadêmicos (futuros professores), e, inclusive, por vários outros profissionais que, também eles, se sintam particularmente tocados pelas sempre fascinantes questões sobre a linguagem, o discurso e a docência.

***Abstract:** By presupposing the fact that text materializes discourse, and by sustaining that language must be taught in/by the text, this paper discusses the specificities and similarities of the exercise of authorship not only by the subject-researcher, but also by the subject-student. Thus, this text analyses the reconfiguration of scientific knowledge, and examines, specially, meaning effects which are produced by the linguistic-historical materiality of different book versions, in order to offer some theoretical-methodological proceedings which, once sustained by the traditional Pecheutian Discourse Analysis ad incorporated to teachers' practice in the Portuguese language classes, contribute to the improvement of students' discursive competence.*

**Keywords:** *Rewriting. Teaching. Discourse.*

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2.ed. Brasília/ Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. *Langages* n. 62, p. 9-127, juin 1981.

DORNELES, E. F. *A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L (Orgs). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 123-134.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S.B. (Orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.

\_\_\_\_\_. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto L. (Org.) *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-87.

\_\_\_\_\_. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em *Análise do Discurso*. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs) *Práticas discursivas e identitárias – Sujeito e língua*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, p. 9-33.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e Autoria. In: \_\_\_\_\_.; ORLANDI, E. P. (Orgs) *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-103.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. por Eni P. Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988. (Trad. de: *Les vérités de la Palice*, 1975)

\_\_\_\_\_. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990 (Trad. de: *Discourse: structure or event?*, 1983).

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Trad. e introd. de José H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57 (Trad. de: *Rôle de la mémoire*, 1983).

SILVA, A. P. L. V. *Entretexualidade nas fronteiras do enunciável: um olhar sobre o processo discursivo de reformulação de livros*. Porto Alegre: UFRGS, 2009a. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. Dos aspectos sociais aos efeitos ideológicos: o funcionamento da autoria no processo discursivo de reformulação de livros. In: SEMINÁRIO INTEGRADO NACIONAL DAS LINGUAGENS, 2. ed, 2009, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre, FAPA, 2009b.

### **Referências do corpus**

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 31. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

\_\_\_\_\_. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl., 15. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CARRETER, F. L.; LARA, C. de. *Manual de explicação de textos – Cursos Médio e Superior*. São Paulo: Centro Universitário, 1962.

\_\_\_\_\_. *Manual de explicação de textos* – Cursos Médio e Superior. 2. ed. rev. São Paulo: Centro Universitário, 1963.

<sup>i</sup> Em especial, sugerimos, ao leitor eventualmente interessado nessa questão, a leitura de Indursky (2007; 2008), cf. referências bibliográficas presentes no final deste artigo.

<sup>ii</sup> Vale lembrar que *ideologia*, em AD, nada tem do ranço tão negativo no qual se costuma envolver o termo em questão; muito pelo contrário: trata-se, aqui, de pensar a ideologia como *prática significante*, ou seja, enquanto algo responsável por orientar, para uma determinada direção (e não outras), a atribuição de sentidos àquilo que é lido. Como se vê, não há, nisso, qualquer vestígio de subversão, ou, ainda, de distorção da “realidade”.

<sup>iii</sup> O item “O 'assunto' do texto”, sob o qual figuram as sequências em exame, é homônimo nas duas edições do *Manual de Explicação de Textos*, de Carreter e Lara, e está presente em página de mesmo número.

<sup>iv</sup> Concebemos “sujeito-autor-revisor” e não “sujeito-autor-reformulador” devido à existência da expressão já institucionalizada “edição revista”, expressão esta que temos de manter, dada sua legitimidade social.