

DA REFORMULAÇÃO DE LIVROS À DE REDAÇÕES: A REESCRITA COMO RECURSO DIDÁTICO A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DISCENTE

Adriana Pozzani de La Vielle e Silva¹

RESUMO: O presente artigo, baseado em minha Dissertação de Mestrado (Pesquisa esta orientada pela Prof.^a Dr.^a Freda Indursky e defendida no PPG-Letras/UFRGS) inscreve-se no quadro da Análise do Discurso franco-brasileira (AD) e focaliza a relação entre versões, relação esta instaurada por meio do processo discursivo de reformulação de livros. O que pode a análise da reformulação de livros dizer ao trabalho docente com ensino de produção textual? Nosso propósito, neste texto, reside em apontar algumas das contribuições que se podem levantar à prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem. Ensino. Discurso.

ABSTRACT: This paper, based on my Mastership Dissertation (such Research oriented by the Doctoress teacher Freda Indursky and defended on PPG-Letras/UFRGS) is inscribed in the French-brazilian Discourse Analysis theory (AD) and it focuses the relation between versions, when this relation is established by the discursive process of books reformulation. What can books reformulation analysis say to teacher's activity of teaching Textual Production? Our task, in this work, is an attempt to point some of the contributions which can be put (by our Research) to the teachers' practice.

KEYWORDS: language. Teaching. Discourse

Considerações iniciais

Este trabalho foi produzido a partir de reflexões presentes em minha Dissertação de Mestrado, Pesquisa esta intitulada “Entretextualidade nas fronteiras do enunciável: um olhar sobre o processo discursivo de reformulação de livros”,

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com apoio da CAPES, e Professora de Língua Portuguesa.

orientada pela Prof.^a Dr.^a Freda Indursky e defendida em janeiro de 2009, no PPG-Letras da UFRGS (SILVA, 2009a). Tal como na referida Dissertação, também aqui o quadro teórico da Análise do Discurso franco-brasileira (AD) sustenta uma discussão sobre a relação entre versões, relação esta que, para os propósitos do presente artigo, podemos dizer que é instaurada seja pelo processo discursivo de reformulação de livros (foco de nosso interesse), seja, até mesmo, por aquele de reformulação de redações escolares².

Vale esclarecer, também aqui, o tipo de *reformulação* que nos tem interessado, visto que existem reformulações de toda ordem: nosso objeto de análise – tanto na Pesquisa ora mencionada, quanto neste texto – consiste em reformulações autorais que, sendo efetuadas em livros impressos basilares, incidem sobre metalinguagem ao ressignificar conceitos fundantes e implicam um redimensionamento de certas parcelas do saber próprio à ciência no interior da qual o sujeito-autor do livro se situa. A partir da análise pretendida, será possível refletir sobre a reescrita de redações.

Acreditamos, em conformidade com os PCNs (2000), que a prática da reescrita pode ser um importante recurso didático a favor do desenvolvimento da competência discursiva discente. E, nesta perspectiva, defendemos que uma reflexão sobre o processo discursivo de reformulação de livros pode, pois, servir ao professor, no âmbito da prática pedagógica, como ferramenta auxiliar para refletir sobre o exercício da função-autor pelo sujeito-aluno. (Isto em razão das reformulações que o aluno é – ou deveria ser – levado a fazer sobre seus próprios escritos).

Diante disso, nosso propósito, aqui, reside em apontar algumas das contribuições que se podem colocar à prática docente, propósito esse não contemplado na Dissertação por razões metodológicas (não há como falar de tudo em uma única Pesquisa) e apenas esboçado em outro trabalho nosso (SILVA, 2009b), o qual, por ter objetivos distintos, pôde apenas tangenciar o tema que agora nos mobiliza. Propomos aqui, portanto, o efetivo estabelecimento de relações entre a prática de reformulação de livros e a 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: na primeira situação, o lugar de pesquisador; na segunda, o de aluno.

Trata-se, assim, de investigar os modos de (re)textualização de saberes (efetuados por apropriação, reprodução, transformação de saberes interdiscursivos), considerando-se que na/pela (re)textualização é materializado um encontro entre a língua e a conjuntura sócio-histórica. Esse 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, em seguida, “reexercer” a função-autor.

² O presente artigo expande, significativamente, considerações esboçadas também em uma Comunicação por nós apresentada (SILVA, 2009). Trata-se, pois, aqui, de um texto em que é construída uma reflexão teórica um pouco mais consistente, em razão, notadamente, do maior espaço disponível para tanto.

Metodologicamente, a relação entre distintas versões de livro pode ser produtivamente abordada se tomarmos, no quadro da Análise do Discurso franco-brasileira (AD), algumas considerações acerca da *exterioridade constitutiva* de todo texto. Vale enfatizar que o texto é o objeto a ser reescrito e, segundo postula nossa posição teórica, não existe a priori, ou seja, fora das relações de produção/leitura por/para sujeitos. Dessa maneira, as manifestações linguageiras devem ser pensadas enquanto sendo atravessadas por aspectos sócio-históricos, culturais, ideológicos.

Diante do exposto, as questões norteadoras desta reflexão podem ser colocadas desta forma: de que modo o trabalho do sujeito ressignifica saberes e costura entre si o mesmo e o “novo”, afetando significativamente, com o gesto da reescrita, as redes de memória? O que pode uma análise discursiva da reformulação de livros dizer ao trabalho docente com o ensino de produção textual? Pensemos sobre isso convocando, para tanto, as seções que se seguem.

Vale explicitar, desde já, a trajetória a ser percorrida: em um primeiro momento, mobilizaremos alguns fundamentos teóricos que nos permitem pensar o texto (objeto de reescrita); já em uma segunda etapa, examinaremos a relação entre versões. Finalmente, teceremos uma ponte entre a reformulação de livros e a de redações, pontuando algumas contribuições que nossa reflexão – e, de modo geral, a Teoria da Análise do Discurso, que a embasa – pode oferecer ao ensino de Leitura e Produção de Textos (efetuado na Escola e/ou na Universidade), ou àquele de Teoria e Prática da Leitura, ou, mesmo, ao ensino das mais variadas disciplinas que impliquem pensar a relação entre sujeito, texto, discurso e (re)escrita.

1 O texto e sua exterioridade constitutiva no quadro teórico da Análise do Discurso

Para compreender o modo 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 como *texto*.

Correspondendo a uma forma material, linguístico-histórica do discurso, o texto é tomado como objeto analítico, enquanto o discurso o é como objeto teórico. Ou seja: o texto interessa à AD na exata medida em que viabiliza acessar o(s) discurso(s). Nessa perspectiva, se o acesso ao discurso ocorre através do texto, deve-se dizer, porém, que não há entre esses dois uma relação biunívoca: não se trata, pois, de pensar que, em virtude de materializar o discurso, um texto seja equivalente a um único discurso, e vice-versa. Diferentemente, 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 (2001), 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 desse domínio.

Ainda de acordo com a autora mencionada, intrincam-se, no texto, as mais diversas relações: *contextuais* (pois é produzido num 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).

Nesta altura, vale mencionar que, em nossa Dissertação (SILVA, 2009a), propusemos uma releitura da modalidade “relações textuais” (INDURSKY, 2001), 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.

Avançando, lembremos que, em AD, um texto não pode ser pensado como uma unidade fechada, dotada de completude, e sim como uma heterogeneidade estruturada/ desestruturada/ reestruturada, sem cessar, pelo trabalho do sujeito (INDURSKY, 2001), e mais, como uma heterogeneidade disfarçada sob a ilusória aparência de unidade (decorrendo daí, portanto, o efeito de homogeneidade textual). O texto é, pois, algo construído e marcado pela vulnerabilidade aos mais variados contatos com outros textos, discursos, subjetividades. Por aí, pode-se pensar na relação estabelecida entre um dado texto e uma exterioridade que, longe de ser efetivamente externa, lhe é inerente, vale dizer, *constitutiva*.

O trabalho de textualização, pelo sujeito-autor, dos diferentes recortes interdiscursivos, ao promover a ilusão de homogeneidade da superfície textual, leva ao efeito-texto, que remete à 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. Pode-se relacionar a esta ilusão de “produto fechado” o que diz Orlandi (1996, p. 76), para quem o fechamento de um texto, embora apareça como responsabilidade do autor, nunca é totalmente realizado.

É sobre o efeito-texto que se instaura a produção da leitura. Segundo Indursky (2001, p. 36), “o texto em si não garante que o sujeito-leitor perceba toda a alteridade que o constitui”. 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. Esta memória, por sua vez, “pode estar mais ou menos explicitada, mais ou menos lembrada, mais ou menos esquecida, e [...] 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 memória discursiva é precisamente definida por Pêcheux (1983/1999) como sendo a própria condição do legível em relação a si mesmo.

A partir do domínio de memória de uma sequência discursiva, pode-se procurar compreender os efeitos de sentido que esta é passível de produzir. Sendo assim, uma vez que inscrevamos a edição revista na historicidade, que busquemos o domínio de memória dessa edição, poderemos, então, observar os diferentes movimentos interpretativos do sujeito na produção do “novo” texto. Lembre-se que, em *Análise do Discurso*, toda e qualquer produção textual é sempre efetuada a partir de gestos de interpretação de um sujeito ideologicamente interpelado, o qual, acreditando-se fonte do que produz, exerce a função-autor.

As considerações precedentes já são suficientes para situar, ao leitor eventualmente não familiarizado, aquilo que há de mais elementar no quadro teórico da *Análise do Discurso* franco-brasileira. Podemos, agora, avançar à segunda seção, que contempla as análises.

2 Um olhar discursivo sobre a relação entre versões

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, mas, igualmente, a própria conjuntura que marca a produção de conhecimentos. Justificada a existência da edição revista (por meio de Prefácio e/ou Nota do Autor), o restante do texto flui sob a ilusão da homogeneidade. Este efeito-texto, ou seja, essa impressão de que o texto, de fato, corresponde a um todo homogêneo, será examinado agora.

De acordo com [Orlandi](#) (1996), qualquer modificação efetuada na materialidade textual corresponde a diferentes gestos de interpretação, a um compromisso com diferentes posições do sujeito e com diferentes formações discursivas (ou, até, com a mesma FD, conforme temos defendido³), com distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. É de modificações na materialidade discursiva (modificações linguístico-históricas) que trataremos a seguir. Observem-se as sequências discursivas (adiantando-se, desde já, que EP refere a “edição de partida”, e ER, a “edição revista”):

(SD1)

EP – Não somos partidários de pôr epígrafes nem títulos nas diversas partes do trabalho. *Contudo, não há inconveniente em colocá-los.*

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

³ Assumimos, com base em variados trabalhos de [Indursky](#), a consideração de que uma Formação Discursiva pode (e deve) ser tomada enquanto um domínio marcado por radical heterogeneidade. Em especial, remetemos o leitor eventualmente interessado nisso a [Indursky](#) (2007), cf. bibliografia ao final do presente artigo.

(SD2)

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.

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. (CARRETER; LARA, 1963, p. 30, grifos nossos)⁴.

(SD3)

EP – Pelo fato de haver escritura e não mais somente leitura, a crítica diz algo que a obra estudada não diz, mesmo que pretenda dizer a mesma coisa. Pelo fato de elaborar um novo livro, a crítica suprime aquele de que fala. / *Há graus nessa transgressão da imanência. / No caso da descrição, o objeto de estudo é esta ou aquela obra literária particular; o objetivo é permanecer tão próximo quanto possível da obra propriamente dita.*

ER – Pelo fato de haver escritura e não mais somente leitura, o crítico diz algo que a obra estudada não diz, mesmo que pretenda dizer a mesma coisa. Pelo fato de elaborar um novo livro, o crítico suprime aquele de que fala. / *O que não quer dizer que essa transgressão da imanência não tenha graus. / Um dos sonhos do Positivismo em Ciências Humanas é a distinção, ou seja, a oposição entre interpretação – subjetiva, vulnerável, enfim, arbitrária – e descrição, atividade certa e definitiva. Desde o século XIX, formularam-se projetos de uma ‘crítica científica’ que, tendo banido toda ‘interpretação’, não seria mais que pura “descrição” das obras. [...] (TODOROV, 1970, p. 13, grifos nossos).*

Tome-se a SD1, extraída do par de edições (1962; 1963) do *Manual de Explicação de Textos*, de Carreter e Lara. Há que se convir que, nessa SD, “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 a enunciação são divergentes. 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 como 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”. O enunciado “Não somos partidários...” tornou-se outro, devido a um novo posicionamento do

⁴ O item “O ‘assunto’ do texto”, sob o qual figuram as seqüências 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.

sujeito-autor.

É, igualmente, das edições do *Manual de Explicação de Textos*, que se extraíram as formulações que compõem a SD2. 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, por sua vez, desliza para “resumo”. Houve ressignificação, visto que o sujeito-autor, ao reformular o texto da EP em condições de produção outras, passou a atribuir novo sentido aos termos em pauta.

Como se pode ali constatar, não é possível que haja um vínculo natural e, logo, imutável entre forma e sentido, pois se assim fosse, seria impossível, de fato, reconstruir teoricamente as categorias referidas como *resumo*, *assunto*, *enredo*. A possibilidade dessa reconstrução coloca a necessidade de resgatar aqui algumas considerações de Pêcheux (1975/1988), acerca da constituição dos sentidos, 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” (PÊCHEUX, 1975, 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 mude de FD, e que a equívocidade (1983/1990) consiste justamente nesse deslocamento pelo qual um enunciado é passível de deslocar-se discursivamente de seu sentido a fim de derivar para um 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*, autoriza a dizer que a equívocidade 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 o posicionamento ideológico do sujeito enunciativo (ora, ambos, sujeito e sentido, constituem-se juntos no discurso, como já foi mencionado no parágrafo anterior).

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

Avançando nas análises, chegamos à SD3, extraída do primeiro capítulo em ambas as edições de *Estruturalismo e Poética*, de Todorov. Tal SD permite refletir, inicialmente, sobre a questão pessoa/instituição, na medida em que se tome como ponto de partida a mudança de “a crítica” (em EP) para “o crítico” (em ER). Vê-se aí um deslocamento do geral (a crítica enquanto coletividade) para o mais ou menos específico (o crítico enquanto um sujeito institucionalmente inserido; aliás,

neste caso, um sujeito ocupante de um lugar discursivo que o permite enunciar um posicionamento X em relação a um livro Y).

Observando-se, na SD3, a amplitude que não fazemos mais do que sinalizar, pode-se perceber, igualmente, a inserção de reflexões sobre o Positivismo, reflexões estas que não figuram na edição anterior visto que ali não havia a preocupação em construir grandes explanações sobre interpretação. Ora, EP focaliza basicamente a *descrição*, ao passo que ER, enfatizando a *interpretação*, traz em sua materialidade textual os novos saberes costurados por meio de um “gancho” feito com o que estava sendo dito sobre interpretação. Veja-se: “Um dos sonhos do Positivismo em Ciências Humanas é a distinção, ou seja, a oposição entre interpretação – subjetiva, vulnerável, enfim, arbitrária – e descrição, atividade certa e definitiva.”. A partir daí, são inseridas várias considerações em torno da relação entre ciência, interpretação, obra literária e Poética, numa busca por esclarecer o objeto e o método próprios a este domínio de saber, tarefa esta que consiste, aliás, no grande propósito de Todorov, diante da necessidade de firmar as bases científicas da Poética.

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 fora 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 Da reformulação de livros à reformulação de redações: diálogo possível e necessário

Num deslocamento bastante evidente de foco, deslocamento esse operado sobre as considerações presentes na Dissertação que foram trazidas para o presente artigo (cf. seção 2), pretende-se, nesta seção, estabelecer uma possível ponte entre o exercício da função-autor pelo sujeito-pesquisador (sujeito este que até aqui designamos 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 produção textual de sua própria autoria*, só variando, no caso, o “lugar discursivo” (sendo este tomado tal como o concebem Dorneles, 2005, e Grigoletto, 2007) a partir do qual cada um desses sujeitos (re)escreve o seu texto.

É claro, porém, que estão em jogo, no discurso, não só os lugares discursivos dos sujeitos, mas, sobretudo, as formações imaginárias e relações de força. Isto, aliás, é o que pode responder pela eventual estranheza que venha a causar a aproximação que estamos efetuando entre o trabalho do sujeito-pesquisador e o do sujeito-aluno. Ora, sabemos que o efeito de status projetado pela formação social quanto a tais lugares é radicalmente distinto. No entanto, desde a posição teórica de analista de discurso, não temos como defender essa suposta desigualdade; e sequer nos cabe julgar as tomadas de posição dos sujeitos, mas, isto sim, buscar meios de desvendar os mecanismos sócio-históricos que viabilizam sua assunção.

Dito isso, prossigamos. Dissemos, inicialmente, que a prática da reescrita é defendida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) enquanto valioso e imprescindível recurso didático a ser utilizado em prol do desenvolvimento da competência discursiva discente. E, assim sendo, dissemos, também, acreditar na possibilidade de que uma reflexão sobre o processo discursivo de reformulação de livros venha a servir como ferramenta auxiliar ao professor (notadamente, àquele que trabalha com textos). Pensemos um pouco a respeito disso, sobretudo no que concerne à natureza dessa 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 nível do Ensino Fundamental.

Conforme escrevem os elaboradores do referido documento, “ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor” (PCNs, 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)”. Nessa direção, é essencial, segundo os PCNs, que o professor leve em conta o “conhecimento prévio” discente, e, mais do que isso, 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” (PCNs, 2000, 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.

O que precede autoriza-nos, antes de tudo o mais, a fazer uma importante distinção entre os gestos de *revisar* e *reformular*. Conforme expusemos em [Silva \(2009a\)](#), essas duas práticas não devem ser tomadas indiscriminadamente, como se fossem sinônimas. Em nossa Pesquisa, e isso é válido também para o presente texto, optamos por falar em *reformulação*, e não em *revisão* (apesar de conservar a expressão “edição revista” e, até mesmo, de conceber a expressão “sujeito-autor-revisor⁵”), por entendermos que: a) o termo escolhido (qual seja, reformulação) revela-se mais condizente com a abordagem teórica que sustenta a 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.

⁵ 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.

Com isso, devemos enfatizar que, assim como temos sugerido desde o início, nos interessa, aqui, pensar a prática de *reformulação* enquanto recurso didático, muito mais do que a de *revisão*, fato esse que, conforme se pode facilmente ver, efetua certo deslocamento na própria recomendação dos PCNs, com vistas a complementá-la, com o que a enriquece ainda mais, segundo pensamos.

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?

Acreditamos 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).

Defendemos, com segura convicção, que o quadro teórico da Análise do Discurso franco-brasileira (AD), ao viabilizar-nos mecanismos fundamentais para compreender os meandros dos gestos de produção/interpretação/leitura/reescrita de textos – gestos esses que estão sempre muito bem imbricados entre si –, permite que vejamos as produções escritas de nossos alunos de modo novo e produtivo (para nós e para eles).

E isto, não para que sejamos indiferentes à obrigação que temos de orientar os discentes quanto aos mecanismos *micro-/macroestruturais* próprios à construção de textos, e sim para que mais possamos contribuir com a formação de sujeitos (auto) críticos e, ao mesmo tempo, 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, a si próprio ou a outrem, dá sentidos para ser, interagir, viver, ensinar, aprender.

Considerações finais

Referir a reformulação enquanto processo discursivo autorizou a inscrever a edição revista, tal como a edição de partida, na historicidade da ordem do discurso e, assim, observar os diferentes gestos interpretativos do sujeito-autor. Nessa direção, as análises viabilizaram mostrar que, mesmo situado no interior do confronto entre o que podia/devia ser dito antes e aquilo que pode/deve ser dito agora, o sujeito procura construir uma unidade de sentido fechada, da qual os sentidos possam emergir como evidentes, como se não houvessem sido outros. Se, por um lado, a homogeneidade ilusória da ER emerge enquanto condição *sine qua non* de sua leitura, por outro, pudemos mostrar que a palavra denuncia a equivocidade do sentido; o discurso, a heterogeneidade da formação discursiva; e o novo posicionamento do sujeito, a cisão da ideologia.

A partir daí, ao construir uma relação entre, de um lado, a prática de reformulação de livros e, de outro, o recurso pedagógico de reescrita de textos, pudemos apontar as principais contribuições que nosso posicionamento teórico – embasado pela Análise do Discurso – pode oferecer à prática docente, no que concerne ao trabalho com produção textual (ela mesma sempre um gesto de interpretação).

Na trilha de alguns trabalhos nossos precedentes (Silva, 2009a e 2009b), pudemos, no presente texto, não apenas expandir o assunto em tela como, notadamente, reafirmar a relevância de incluir esse tipo de temática nas reflexões atuais sobre a prática pedagógica. Evidentemente, não tivemos, aqui, a pretensão de esgotar tão rica temática, mas, antes, quisemos colocá-la em pauta e fazer, através deste artigo, um convite a novas e constantes reflexões, tanto por docentes, quanto por acadêmicos (futuros professores) e, mesmo, por vários outros profissionais que, igualmente, se sintam particularmente tocados pelas sempre fascinantes questões sobre linguagem, discurso e docência.

Referências

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

CARRETER, F. L.; LARA, C. de. **Manual de Explicação de Textos:** Cursos Médio e Superior. São Paulo: Centro Universitário, 1962. ① ②

_____. **Manual de Explicação de Textos:** Cursos Médio e Superior. 2. ed. São Paulo: Centro Universitário, 1963. ① ②

COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, **Langages** 62, p. 9-127, juin 1981. ①

DORNELES, E. F. **A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Tese. ❶

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. ❶

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. ❶ ❷ ❸ ❹ ❺ ❻

_____. 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. ❶

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

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** (Trad. por Eni P. Orlandi). Campinas: Unicamp, 1988. ❶ ❷

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1990. (Trad. por Eni P. Orlandi.) ❶

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. **Papel da Memória.** Campinas: Pontes, p.49-57, 1999. (Trad. e introd. de José H. Nunes). ❶

SILVA, A. P. L. V. **Entretextualidade nas fronteiras do enunciável: um olhar sobre o processo discursivo de reformulação de livros.** Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009a. ❶ ❷ ❸ ❹ ❺

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

SILVEIRA BUENO, F. **Mini-dicionário da língua portuguesa.** São Paulo:

FTD, 2000.

TODOROV, T. **Estruturalismo e Poética**. São Paulo: Cultrix, 1970. (Trad. por José P. Paes).

_____. **Estruturalismo e Poética**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1976. (Trad. por José P. Paes e Frederico P. de Barros).

