

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESFERA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A “ESCRITA COMO TRABALHO”

THE WRITING ACTIVITY IN THE SCHOOL SPHERE: CONSIDERATIONS ON "WRITING IS A WORK"

Marina Célia Mendonça ¹

Resumo: *Este artigo se insere no contexto das pesquisas das ciências da linguagem sobre a produção textual e sua relação com a subjetividade/intersubjetividade. Considerando essa problemática, o objetivo é colocar em foco escritos de Fiad, Abaurre e Mayrink-Sabinson, discutindo sua atualização no discurso sobre a produção textual na escola brasileira – é discutida, especificamente, a noção de “escrita como trabalho” e suas relações com a concepção de “estilo” em dois documentos oficiais. O suporte teórico deste texto é a Análise Dialógica do Discurso, que parte de escritos do Círculo de Bakhtin e seus comentadores. Os resultados problematizam como o discurso escolar incorporou a noção de “reescrita/refacção/planejamento” do texto, assumindo a produção textual como um processo; no entanto, produziu-se um apagamento da noção de “estilo” desenvolvida por Possenti, que influenciou, no Brasil, as pesquisas que tomam a escrita como trabalho. Os resultados indicam que valores ideológicos sobre a escrita que circulam na esfera escolar definem essa atualização das noções em pauta.*

Palavras-chave: *Análise Dialógica do Discurso; Esfera de atividade; Produção de texto.*

Abstract: *This paper is in the context of the research of the sciences of language on the text production and its relation to subjectivity / intersubjectivity. Considering this problem, the aim of this paper is to focus on texts of Fiad, Abaurre and Mayrink-Sabinson, discussing how their discourse on writing is updated in the Brazilian school - specifically, the notion of "writing is a work" and its relation to the concept of “style” in two official documents. The theoretical basis of this text is the Dialogic Discourse Analysis, which part of the writings of the Bakhtin Circle and his commentators. The results problematize how the school speech incorporated the notion of "rewriting / planning the text”, assuming writing activity as a process; however, there was a deletion of the notion of "style" developed by Possenti, which influenced, in Brazil, the researches that take writing as work. The results indicate that ideological values about writing that circulate in the school sphere define this updating of these notions.*

Keywords: *Dialogic Discourse Analysis; Sphere of activity; Writing.*

1 Introdução

A pesquisa nas ciências da linguagem desenvolvida a partir da década de 1970, no Brasil, toma como ponto de partida, em diversos trabalhos e em diferentes abordagens teóricas, a produção textual em sua relação com a subjetividade/intersubjetividade (a escrita como espaço de interação/diálogo, espaço de constituição de subjetividade, espaço de manifestação de autoria ou indícios de autoria etc.). Discuti, recentemente, como escritos da

¹ Docente do Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Araraquara, SP. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado em andamento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Araraquara, Brasil, e-mail: marina.mendonca@unesp.br

esfera científica sobre a produção textual escolar (em especial, trabalhos da Linguística e da Linguística Aplicada) são atualizados na esfera escolar e, dessa maneira, materializados em livros didáticos, documentos oficiais, manuais de vestibulares e comentários de bancas de avaliação, provas de processos seletivos, videoaulas no YouTube, *sites* especializados em ensino/aprendizagem de língua portuguesa, matérias jornalísticas produzidas por veículos especializados em ensino/aprendizagem (MENDONÇA, 2013, 2015, 2016).

Neste artigo, o objetivo é discutir a atualização, em documentos brasileiros oficiais, de alguns escritos de Raquel Fiad, Maria Bernadete Abaurre e Maria Laura Mayrink-Sabinson – interessa aqui discutir, em especial, a noção de “escrita como trabalho” e sua atualização nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa* (BRASIL, 1997) e nos *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio* (BRASIL, 2017).²

O suporte teórico deste texto é a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que parte de escritos do Círculo de Bakhtin e seus comentadores. A análise se utiliza principalmente das noções de *diálogo*, *esfera de atividade*, *signo ideológico*, *tema* e *significação*, apresentadas na seção subsequente, e se realiza metodologicamente por cotejamento de textos (BAKHTIN, 2000; GERALDI, 2012). Assim, são colocados em diálogo discursos produzidos na esfera científica (Linguística e Linguística Aplicada) e outros produzidos em documentos que definem diretrizes para a esfera escolar brasileira. O objetivo é entender como o discurso científico é atualizado nesses documentos, de forma a refletir sobre os embates e movimentos que se observam em discursos nessas esferas.

2 Esfera/campo e produção de sentido

Escritos de/sobre o Círculo de Bakhtin concebem o enunciado como *unidade concreta de sentido*. As noções de diálogo, gênero de discurso, ideologia, esfera/campo³, significação e tema são basilares para se compreender esse *todo de sentido*. Vejamos alguns fragmentos em que vai se costurando, na obra de autores do círculo, essa noção de enunciado:

² Este artigo é versão de conferência proferida no *VI Encontro em Análise do Discurso: Mal Comportadas Línguas*, ocorrido na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande, em 2018. O evento homenageou o Prof. Dr. Sírio Possenti.

³ Grillo (2006) chama atenção para o fato de que traduções da obra de autores do círculo optaram preferencialmente por “esfera” e não “campo”, com exceção da tradução para o português, direta do russo, feita por Paulo Bezerra, de *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 1982).

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. [...]

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. [...] O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2000, p. 280/291/316).

No interior do próprio campo de signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter *sígnico* é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos. [...]

O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda sua completude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado. [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94/228)

Neste trabalho, o enunciado é concebido a partir dessa perspectiva. É dialógico, tendo em vista uma cadeia de discursos em que se produz como “elo”, como “resposta”. Constitui-se assim dialogicamente como um gênero de discurso, com estabilidade relativa, sua *totalidade* sendo compreendida a partir de aspectos temáticos, estilísticos e composicionais, todos esses aspectos relacionados à determinada esfera (“esfera da atividade humana”, “esfera da comunicação”; “esfera da comunicação verbal”, “campo de signos”, “esfera ideológica”, “campo de criação ideológica”, nos trechos aqui citados) - Grillo (2006) lista essas formas de designação, tal qual ocorrem no conjunto da obra do círculo: esfera da comunicação discursiva, esfera da criatividade ideológica, esfera da atividade humana, esfera da comunicação social, esfera da utilização da língua, esfera ideológica. Essa esfera, considerando as citações feitas, se “orienta” a seu modo na vida social, refrata a seu modo essa vida. Dessa forma, na sua especificidade concreta, o enunciado é histórico e ideológico.

Dessa maneira, esse enunciado que é um *todo de sentido* e que possui formas de constituição, circulação e produção de sentido específicas, considerando o gênero de discurso e a esfera de atividade que se materializa, tem seu *tema* atualizado constantemente, na interação discursiva. Apesar de as condições histórico-ideológicas definirem possibilidades de dizer/interpretar (o que dá aos enunciados e aos gêneros do discurso uma “estabilidade histórica”), essas possibilidades são entendidas, nessa perspectiva, como espaços de contínua (re/des)construção. A concepção de linguagem adotada prevê essa estabilidade histórica e esse atualizar na interação social – aos quais Volóchinov (2017) chama de *significação* e *tema*, respectivamente.

Considerando a finalidade deste texto, qual seja, colocar em relação duas esferas de atividade quando da atualização do discurso sobre a “escrita como trabalho”, é relevante ampliar a discussão sobre *esferas*, que aparecem em vários escritos de autores do Círculo e que, de acordo com Grillo (2006, p. 147),

[...] dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e dos seus gêneros.

Assim, é preciso destacar que Bakhtin (2000, p. 300) concebe as esferas de atividade como domínios que constituem diferentes formas de tratamento do *tema* de um objeto (quando o objeto se torna tema de um enunciado, “recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites do *intuito definido pelo autor*”).

A noção de domínios (“esferas”) que define modos de interação verbal já aparece em escritos do círculo da década de 1920. Além de *Marxismo e filosofia da linguagem*, já citado aqui, destacamos Medviédev (2012) e Volóchinov (2013), obras em que os autores se dedicam ao estudo da especificidade da esfera da arte (em específico da arte literária). Em ambos, há uma especificidade no discurso literário, mas o discurso nessa esfera se relaciona com o de outras. Por exemplo: em Volóchinov (2013, p. 77), no discurso cotidiano comum “já se encontram os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura”.

Neste artigo, partindo do exposto, as esferas escolar e científica não são concebidas como um todo isolado – a análise busca perceber nelas o movimento do diálogo, que é a categoria central e balizadora das análises nessa perspectiva. Assim, as esferas são colocadas

em relação, de forma que se busca perceber como os discursos de uma (a escolar) atualizam os de outra (científica); por terem funções diferentes na sociedade, serem constituídas pelo diálogo com uma memória específica e por determinados valores ideológicos, elas “historicizam” a seu modo o discurso que produzem.

3 A “escrita como trabalho”

Neste item, interessa-me discutir a ressignificação de algumas pesquisas em aquisição da língua escrita, em especial aquelas relativas aos trabalhos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). As autoras propõem tratar os dados de aquisição de escrita segundo o Paradigma Indiciário proposto por C. Ginzburg (1999), em pesquisa no âmbito da História. É assim que propõem uma metodologia para estudos em aquisição da escrita baseada em pistas, no dado único, no singular, sendo essas pistas, por exemplo, rasuras, correções, substituições ou ampliações textuais.

Adicionam a essa proposta um conceito de *estilo* que consiste em considerar como marcas estilísticas aquelas que revelam o *trabalho* do sujeito sobre o interdiscurso e, a partir da proposta de Possenti (1993a, 1993b), as autoras tomam estilo como *escolha*⁴. Possenti (1993a)⁵ não assume uma noção de estilo que se assenta sobre a semântica do *desvio*, da negação ou distanciamento de uma determinada norma, noção que se encontra em estudos de estilística como os de Spitzer e Mattoso Camara Jr. Ao optar por entender estilo a partir da noção de *escolha*, o autor não o faz assumindo uma “concepção romântica” que remete a uma “opção entre alternativas dadas, seja entre palavras, seja entre construções, feita com plena consciência, quer das alternativas, quer do efeito (de sentido) que cada uma delas produziria [...]” (POSSENTI, 2001, p. 15-16), mas “[...] como efeito de uma multiplicidade de alternativas [...] diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). Portanto, trata-se de efeito de exigências enunciativas [...]” . (POSSENTI, 2001, p. 16-17)

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) também recuperam, em sua pesquisa, a noção bakhtiniana sobre os gêneros do discurso: “Fica explicitada, então, a necessidade de se entender *escolha* junto a uma teoria bakhtiniana de gênero discursivo, o que exclui qualquer possibilidade de se pensar o estilo como desvinculado do gênero em que o sujeito se manifesta”. (FIAD, 2003, p. 203). Nesse projeto de estudo da aquisição da escrita, assume-se

⁴ Ver discussão mais ampla sobre estilo e aquisição da escrita em Mendonça e Grecco (2014).

⁵ A primeira edição brasileira desta obra saiu em 1988.

uma concepção de linguagem que leva em conta a interação entre os sujeitos, a relação eu-outro, tema caro aos estudos bakhtinianos - as pesquisas de Geraldi também influenciaram esses trabalhos em aquisição da escrita; ver, por exemplo, a noção de “produção textual” atrelada à interação social e a atividades metalinguísticas e epilinguísticas, bem como sua relação com os escritos do Círculo de Bakhtin, em Geraldi (1991). Segundo as autoras,

[...] assumimos uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 302)

Nesses trabalhos, o sujeito constitui-se na interação social com outros, exercendo um papel ativo nessa constituição, e sua escrita revela traços relevantes dessa constituição (esse outro, na pesquisa das autoras, pode ser um interlocutor empírico - a mãe ou a professora, por exemplo - e/ou um interlocutor representado). Destaco a importância do projeto em questão para uma metodologia de pesquisa em aquisição da linguagem, em especial pelo valor que dá ao papel do outro na constituição do sujeito:

[...] à medida que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado, e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias da aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e também é afetado por este processo. Inaugurar a discussão sobre o papel do outro nas teorias da aquisição implica reconhecer a importância desse lugar teórico para uma melhor compreensão da função, no processo, do dado singular, bem como do seu próprio estatuto epistemológico. [...] (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 20)

Enfim, as autoras entendem que a produção escrita é uma atividade em que emerge a singularidade dos sujeitos:

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23)

As autoras propõem caminho metodológico para ensino da produção textual que contemple atividades de reescrita, em que o escrevente, ao realizar um “trabalho” sobre o seu próprio texto, produz-se como “autor”, na relação com o interlocutor:

Levando em consideração [...] que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55)

Assim, nessa atividade de reescrita, inclui-se a presença da subjetividade e intersubjetividade como temas relevantes para se pensarem as atividades de produção textual na escola.

Essa proposta foi objeto de debates/aderências antes mesmo da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - ver, por exemplo, posição de Geraldi (1994, p. 380), em que o autor vê com bons olhos a proposta das autoras, mas aponta a necessidade de se enfocar, no processo de aquisição da escrita escolar, a presença da voz do professor: “Estes quatro tipos de meta-operações [substituição, apagamento, deslocamento, acréscimo] estão a indicar um caminho metodológico possível para a produção de textos na escola, desde que o professor se torne leitor e coautor dos textos de seus alunos”.

Foi incorporada, por fim, em materiais didáticos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesses documentos, como se vê no fragmento a seguir, a escrita é tomada como processo, com etapas como revisão e rascunho; trata-se de um trabalho do sujeito com a linguagem, tendo em vista as relações interlocutivas e o contexto social e histórico.

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: *monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto*. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende *de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos*. Quando isso ocorre, pode *assumir um papel mais intencional e ativo* no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (BRASIL, 1997, p. 51, itálico adicionado).

O documento coloca ênfase na relação do produtor do texto – referido, no fragmento citado, como “escritor” - com o processo de produção textual. Ressalte-se, porém, que o trecho do documento não fala em *estilo*, conceito que fica na sombra quando esse discurso migra para a esfera escolar, talvez porque *estilo individual* esteja ligado, nos estudos de estilística, à presença do “discurso original” e ao “desvio”, pegada aos estudos literários – a mesma concepção que Possenti (2001) chama de “romântica”. Assim, estilo, nessa esfera, parece estar restrito aos autores consagrados pela leitura autorizada, quando não se remete aos aspectos da constituição dos gêneros do discurso – o documento se apropria da proposta bakhtiniana quando da abordagem dos gêneros do discurso, que inclui a questão da forma composicional, tema e estilo desses gêneros. Esse aspecto *valorativo* que predomina na esfera escolar parece definir essa atualização discursiva do discurso da ciência.

A ênfase que o documento coloca na relação do produtor do texto com o processo de produção textual pode ser considerada um avanço em relação a concepções anteriores, em que o texto escolar era um produto deslocado de suas condições de produção ou situação de interação discursiva - vejam-se estudos de Pécora (1983), De Lemos (1988), Britto (1984), Val (1994), Geraldi (1984). Nessa ênfase do documento citado, encontram-se ecos desses estudos anteriormente expostos, já que, no processo de aquisição da escrita, olha-se para os movimentos do “sujeito” em sua relação com a linguagem. Evidentemente, as reflexões de Possenti também colocam na centralidade da prática de escrita a noção de sujeito, como não poderia deixar de ser, pois se trata de estudos na área da análise do discurso. Nessa perspectiva do autor, discurso e sujeito estão necessariamente imbricados.

No entanto, é preciso destacar que o tom do texto do documento, quando supõe ser possível “monitorar todo o processo de produção textual”, “tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento [...]”, “assumir um papel mais intencional e ativo”, ressignifica o discurso da ciência com o qual dialoga. Na perspectiva de Possenti (1993a), o estilo revela um movimento do sujeito sobre o interdiscurso, movimento que não descarta, entretanto, coerções do discurso. Da mesma forma, Fiad, Abaurre e Mayrink-Sabinson (1997), quando buscam nas “meta-operações” indícios da presença do sujeito no texto e o diálogo com o outro, pela natureza da pesquisa (baseada metodologicamente no Paradigma Indiciário), os resultados permitem vislumbrar somente pequenos movimentos, singularidades que despontam; não se trata de “monitoramento”, nem de “domínio” do processo da escrita, como aparece no documento. Curiosamente, esse sujeito do documento lembra aquele “todo poderoso” contra o qual teorias do discurso (entre elas aquela a que se filia Possenti) se voltaram.

Cabe destacar, a este respeito, que o projeto de pesquisa sobre aquisição da escrita comentado aqui, por sua constituição como atividade de pesquisa, já sofre um deslocamento importante quando migra da esfera científica e passa a ser proposta de ensino/aprendizagem de produção de textos na escola. Um aspecto, pelo menos, marca esse deslocamento, que são os objetivos diferentes das atividades discursivas nas duas esferas: enquanto o pesquisador quer entender o que se passa com o sujeito quando da aquisição da escrita (Por que ele rasura? Por que substitui um trecho por outro?...), o professor busca, provavelmente, no texto do aluno, tendo em vista o conteúdo de ensino e as habilidades e competências que se deseja aferir: uma posição ideológica específica, um comportamento em relação ao uso da linguagem, uma determinada configuração do gênero do discurso... Assim, o *querer fazer do interlocutor* (pesquisador/professor), condicionado pelos valores e práticas (avaliação, por exemplo) que definem os discursos nas esferas, produziria um movimento no discurso sobre a reescrita textual.

Vejamos como se atualiza o discurso da “escrita como trabalho” em outro documento, o *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Nos critérios para qualificação das coleções e nas resenhas das coleções aprovadas pelo programa, o discurso sobre a refacção textual se atualiza. Exemplos dessa atualização são os trechos das resenhas de duas coleções a seguir:

As atividades contemplam *as diferentes etapas do processo de produção do texto (planejamento, escrita, revisão, reformulação)* e orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção. [...]

As atividades consideram situações comunicativas definidas, levando em consideração os interlocutores, os objetivos, o suporte de veiculação do texto, entre outros aspectos. Além disso, *oferecem comandos objetivos para orientar a elaboração do texto em todas as etapas: planejamento, elaboração, avaliação, reelaboração e publicação*. (BRASIL, 2017, p. 21/27, itálico adicionado)

Veja-se que o documento, publicado vinte anos após os Parâmetros Curriculares Nacionais discutidos anteriormente, destaca a qualidade das coleções que contemplam, nas atividades propostas de produção textual, as “etapas” dessa produção. Um aspecto interessante é que não aparece a expressão “escrita como trabalho” nesse contexto no documento. Isso talvez se explique porque, na esfera escolar, esse discurso entraria em conflito direto com a “ideologia da inspiração”, tão forte no senso comum sobre escrita - ver essa ideologia presente em discursos de participantes da pesquisa realizada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), no início da década de 1990 no Brasil. No entanto,

contraditoriamente, a noção de “trabalho” aparece ligada às atividades escolares com linguagem, como um todo; encontra-se reiteradamente a ideia de que, na escola, se “trabalha com” diversas atividades:

A coleção contempla o *trabalho com a oralidade* [...] Verifica-se que todas as atividades orientam a construção do plano textual dos gêneros orais, [...] promovendo o *trabalho com a retextualização da fala para a escrita e da escrita para a fala em variados gêneros*. [...] Já na Produção de Textos escritos, a coleção apresenta um *trabalho bastante produtivo com diferentes gêneros textuais e com orientações sobre os processos de consecução dos trabalhos e atividades de produção de textos*, as quais situam a prática da escrita no universo de uso social. (BRASIL, 2017, p. 26/28/41, itálico adicionado)

4 Considerações finais

As etapas da produção textual, como visto nos fragmentos retirados do *PNL D 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio* (BRASIL, 2017), aparecem como parte da metodologia do ensino/aprendizagem da escrita na esfera escolar, mas a relação do sujeito com o texto produzido não necessariamente é enfocada nesse discurso sobre a escrita escolar. Indicativo desse não aparecimento é também a não atualização do discurso sobre o *estilo* como espaço da manifestação do trabalho do sujeito quando da produção textual. Levanto, a seguir, algumas hipóteses explicativas para essa atualização do discurso da ciência na esfera escolar, que deixo ao leitor a título de reflexão – elas demandam estudos que não posso desenvolver, tendo em vista as limitações da extensão deste texto:

Estaria a produção textual, na esfera escolar, ainda presa ao círculo da redação como atividade que demanda prioritariamente avaliação, e desta maneira a incorporação das “etapas” da produção textual serviriam para possibilitar a realização desse objetivo? Assim, a reescrita funcionaria como estratégia para “correção” textual, tal como Jesus (1996) encontra em atividades escolares na década de 1990. Dessa feita, a relação do sujeito com o texto não orientaria o olhar do professor, que estaria atento para a realização de correções tipológicas, gramaticais etc.

Estaria a produção textual, na esfera escolar, ainda presa aos esquemas que levariam às “estratégias de preenchimento” do papel em branco (conforme De Lemos, 1988)? Assim, tendo como referência que é preciso seguir etapas para redigir, todos os alunos deveriam proceder aos mesmos procedimentos: fazer um esquema, a título de “planejamento”, com organização do texto a ser escrito, parágrafo a parágrafo; redigir o texto no formato exigido,

passar a limpo em caneta esferográfica e entregá-lo para correção; corrigir, caso o texto passe por correção de algum professor, os erros apontados. Dessa forma, a “escrita que se faz respeitando o processo do pensamento”, que pode ser uma forma pela qual se produz um texto (situação em que planejamentos prévios, se feitos, são abandonados porque se mostram inadequados ao *projeto de dizer em processo* do autor), não tem espaço.

Caso essas hipóteses se confirmem, a “escrita como trabalho” terá sido atualizada, na esfera escolar, ao sabor dos valores sobre a prática de escrita já de longe instituídos.

Referências

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

_____. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Cadernos de estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 301-313, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p.

BRITTO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984, p. 109-119.

DE LEMOS, C. T. G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. *In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS XXIII, ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)*, São Paulo, 1994, p. 373-380.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). (Org.). Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, p. 19-39.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: _____. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 143-180.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. *In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 133-160.

JESUS, C. A. de. Reescrita: para além da higienização. Sínteses: Campinas, 1996.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. **Letras & Letras** (Online), Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 1-15, 2013.

_____. Práticas de escrita e subjetividade. **Letras & Letras** (Online), Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 43-55, 2015.

_____. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. **Revista da Abralin**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 265-284, 2016.

MENDONÇA, M. C.; GRECCO, N. Aquisição da escrita e estilo. *In: RE, A. Del; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.) A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 49-60.

PÉCORRA, A. B. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

_____. Estilo e aquisição da escrita. *In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, XXII. ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)*, São Paulo, Jaú, 1993b.

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 10, n. 15, p. 15-21, 2001.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VOLÓCHINOV. V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV. V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 26 de julho de 2018.