

Análise de uma proposta de produção textual do material EJA – Mundo do Trabalho

Karen Dias de Sousa

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
karen_kido@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1571>

Resumo

Este artigo pretende demonstrar os resultados de uma análise das propostas de produções textuais do material didático EJA – Mundo do Trabalho, que foi elaborado especialmente para a Educação de Jovens e Adultos e tem sido amplamente utilizado nas escolas públicas do estado de São Paulo. A análise utiliza-se do conceito bakhtiniano de dialogismo para investigar com quais concepções de escrita e ensino de produção textual o material dialoga.

Palavras-chave: produção textual; material didático; dialogismo; Educação de Jovens e Adultos.

Analysis of a textual production proposal in *EJA – Mundo do Trabalho* [EJA – World of the Work] didactic material

Abstract

This paper aims to analyze a textual production proposal in *EJA– Mundo do Trabalho* [EJA – World of the Work] didactic material, which was elaborated especially for the Youth and Adults Education. This material has been largely used in public schools in the state of São Paulo. The analysis uses dialogism, a Bakhtin's concept, to explore with what writing conceptions and textual production teaching conceptions the material dialogues.

Keywords: textual production; didactic material; dialogism; Youth and Adults Education.

Introdução

No ano de 2012, foi criado o Programa EJA – Mundo do Trabalho, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). Este programa tem como objetivo atingir o público adulto que não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental e atende escolas estaduais e municipais do estado de São Paulo através de uma parceria entre esta secretaria e a Secretaria da Educação.

O Programa fornece capacitação para os professores de escolas públicas e material (impresso e multimídia). A apostila do aluno aborda conteúdos que dialogam diretamente com o mundo do trabalho e, de acordo com o material do professor, seus pressupostos teóricos e metodológicos estão fundamentados em cinco princípios básicos: o levantamento de conhecimentos prévios, a problematização, a contextualização, a sistematização e a interdisciplinaridade.

São poucos os materiais produzidos para a Educação de Jovens e Adultos que levam em consideração a especificidade dessa modalidade de ensino, já que esse público está à margem do ensino regular e é, frequentemente, deixado em segundo plano pelas propostas de ensino do governo e das secretarias da educação. No entanto, o programa se

apresenta como um projeto inovador, ancorado em teorias modernas sobre o processo de aprendizagem.

A parte que interessa e que será foco de análise deste trabalho será o material impresso de língua portuguesa e as concepções de língua e ensino que permeiam suas atividades. Uma breve leitura inicial da apostila do aluno parece indicar que o material é inovador, ao se mostrar adepto de uma concepção dialógica de linguagem e defender o trabalho com os textos em sala dentro da perspectiva dos gêneros discursivos. Diferentemente de outros materiais de ensino de língua portuguesa, a apostila do aluno não trabalha com a terminologia gramatical específica da morfossintaxe e tampouco trabalha com os conceitos de tipos de textos (narrativos, argumentativos e descritivos, por exemplo) tão explorados em muitos materiais didáticos. Por outro lado, o conceito de gênero está presente em todo o material, inclusive logo na primeira unidade o conceito de esfera social, como abordado por Bakhtin, é objeto de estudo e reflexão.

A apostila de língua portuguesa é dividida em cinco unidades por semestre (equivalente a um ano letivo do ensino regular) e cada uma delas procura trabalhar com um gênero. No entanto, algumas unidades não têm como tema principal um determinado gênero, mas alguns conceitos relacionados à língua de uma maneira geral ou à área da linguística textual, como a unidade 1 da apostila do 8º ano sobre coesão e coerência, mostrando que, na verdade, o material busca fundamentos teóricos em teorias linguísticas diversas.

Como o material é novo e se apresenta bastante inovador, trata-se de um interessante objeto de estudo e de uma maneira de verificar de que modo, atualmente, as diversas teorias e concepções de linguagem aparecem na escola e são transformadas em práticas para se ensinar a escrever. Portanto, este trabalho pretende analisar quais são as concepções teóricas sobre ensino da escrita presentes nas atividades e como cada uma delas se articula e se relaciona, procurando saber, inclusive, até que ponto o material conseguiu se basear no conceito de gênero e nas teorias de Bakhtin quando se trata das atividades práticas propostas.

Fundamentação teórica

Bakhtin concebe a linguagem como sendo naturalmente dialógica. Segundo o autor (2011, p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Não se trata de uma concepção restrita de diálogo, como interação de um sujeito com seu interlocutor, ou com o fato de um enunciado se referir a outro explicitamente, mas de uma maneira de entender como as relações entre os enunciados se estabelecem na língua.

Marchezan (2010, p. 118), ao examinar o conceito de dialogismo, diz que os “diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”. O conceito deve ser entendido, portanto, como inseparável da história, e circunscrito dentro de práticas sociais permeadas por uma ideologia e uma concepção de mundo.

Segundo Correa (2010), esse diálogo também ocorre de maneira intergenérica, ou seja, através do diálogo entre os próprios gêneros. Como exemplo, o autor cita a relação entre oralidade e escrita e o fato desta incorporar elementos daquela. Tais elementos

podem ser verificados através de uma análise das marcas linguísticas presentes nos enunciados.

Ainda segundo o autor, a escola deveria reconhecer o caráter dialógico da linguagem e o fato de o gênero não ser um modelo fixo e imutável de enunciado, mas algo que está em constante mudança, sendo (re)criado a todo instante. Para o autor (2010), ensinar a escrever é “reconhecer a trajetória do escrevente pelas práticas sociais orais/letradas e sugerir uma direção para o que se evidencia como a reminiscência de um gênero ou o nascimento de outro” (CORREA, 2010, p. 20).

Nesse trecho, o autor argumenta sobre a necessidade de o diálogo entre gêneros não ser negado ou desqualificado pela escola, como frequentemente ocorre. Muitos alunos vão à escola com um já vasto conhecimento sobre as práticas sociais de escrita e, principalmente, as práticas orais da língua. Esse conhecimento dos gêneros orais, quando aparece nos gêneros escritos da escola, é frequentemente desprezado por essa instituição e não é visto como parte do diálogo natural que existe entre as práticas orais e escritas da língua. O caminho mais interessante no processo de aprendizagem, segundo Correa (2010), seria explicitar as marcas dos gêneros orais na escrita para o aluno, de maneira que este possa ter autonomia para escolher quais aspectos dos gêneros orais são interessantes em seus textos e quais não são.

A concepção de Correa sobre o trabalho com os gêneros na escola parece se aproximar mais da maneira como, de fato, Bakhtin entendia a relação entre os gêneros dentro do conceito de dialogismo. Embora o autor nunca tivesse pretendido elaborar uma teoria para o ensino de língua materna, segundo Rodrigues (2005), o próprio Bakhtin chegou a criticar práticas de ensino focadas na estrutura da língua, fora de seu real uso, e isso teve impacto nos debates sobre ensino. Conforme explica a autora, as ideias de Bakhtin

[...] têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro de discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas (RODRIGUES, 2005, p. 153).

A autora também afirma que,

Como em função das críticas às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005, p. 153).

No entanto, embora as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin tenham sido vistas como cada vez mais importantes para o ensino da leitura e escrita, ainda há muita dificuldade por parte de educadores e autores de materiais didáticos em articular essa teoria à prática, inclusive pelas diferentes interpretações dos conceitos formulados por Bakhtin. Muitas propostas didáticas não consideram a maleabilidade do gênero e seu ensino está, muitas vezes, mais preocupado com a estrutura do gênero do que com sua natureza dialógica. É considerando essas perspectivas teóricas e o contexto de produção do material EJA – Mundo do Trabalho que foi realizada a análise de uma proposta de produção de texto do material.

Metodologia

Para melhor entender como as relações dialógicas entre diferentes enunciados e discursos foram estabelecidas em um caso particular de ensino de escrita escolar, será utilizada a noção de dialogismo na perspectiva bakhtiniana, analisando o enunciado de uma proposta de produção de um conto.

Para isso, optou-se por encontrar pequenos vestígios, marcas que indicam a natureza dialógica dos enunciados e as diferentes concepções de gênero, texto e ensino da escrita presentes na proposta; por isso, o aporte teórico metodológico seguido foi o paradigma indiciário, conforme discutido por Ginzburg (1989).

Desse modo, verificaram-se quais diálogos estão presentes na proposta de produção textual do livro didático, com quais concepções de texto, linguagem e ensino ela dialoga e como se dá esse diálogo; quais concepções são refutadas, apagadas, questionadas e/ou reafirmadas.

Análise da proposta de produção de um conto

A unidade 4 da apostila do aluno do 7º ano (2º termo) tem como objetivo a escrita de um conto. Para que os alunos consigam desenvolver a escrita, foi planejada uma série de atividades, que vão desde a leitura de contos até a abordagem de aspectos estruturais do gênero. Uma das primeiras atividades propostas é a escrita de uma primeira versão de um conto e apenas ao final da unidade esse conto ficará pronto, quando todo o conteúdo considerado necessário à aprendizagem tiver sido abordado. Isso é um indício de que a escrita é entendida no material como um processo que se dá através da apropriação de diversos tipos de saberes. Não se pode, portanto, simplesmente pedir ao aluno que produza um texto sem que determinados aspectos relacionados à sua circulação e estrutura sejam antes explorados. Por esse motivo, toda a unidade 4 será considerada para efeito de análise. No *site* <<http://www.ejamundotrabalho.sp.gov.br/Conteudo.aspx>>, não só toda a unidade, mas toda a coleção está disponível publicamente para visualização.

O diálogo desejável entre a escrita e a oralidade na construção do conto

No material (2012, p. 193), é dito que o objetivo da unidade é reencontrar o “prazer de escrever, contar e ler histórias”. O processo da leitura é associado com o prazer, e a introdução do verbo “contar” possibilita a aproximação da escrita com as mais diversas práticas de contar, inclusive às práticas orais de contação de histórias, pelo fato de esse verbo não se referir unicamente às práticas ligadas à escrita.

De fato, essa tentativa de aproximação com outras maneiras de narrar, especialmente as orais, se confirma em vários momentos. Segundo o material, o educador deve incentivar seus alunos (especialmente aqueles que viveram no campo) a se lembrarem das histórias que marcaram sua infância. A alusão ao folclore brasileiro, presente na unidade, também é um forte indício de que o material pretende que os alunos estabeleçam um diálogo entre suas vivências orais com histórias ficcionais e as histórias escritas.

Na sugestão de atividade complementar, os professores são incentivados a contar histórias e uma série de livros de contos é indicada com esse propósito. Isso demonstra que o contato com diversos tipos de textos é visto como algo importante para se começar

a escrever. Durante a unidade, a própria apostila apresenta três contos para serem lidos e analisados pelos alunos¹. A insistência na leitura dá indícios de uma concepção dialógica da criação de textos. Não só a leitura de outros contos, mas também a própria insistência na aproximação com narrativas orais revela que, para a concepção de escrita na qual se baseia o material, é importante que os alunos tenham contato com outros contos (orais e escritos) para escreverem o seu próprio.

Essa concepção dialógica está praticamente restrita aos contos orais e escritos. A aproximação com outras formas de narrar, formas inclusive mais modernas, como os diversos tipos de narrativas audiovisuais e multimodais, aparece apenas sutilmente numa passagem em que a fotografia de uma pintura rupestre é mostrada como uma forma antiga de narrar. Ao final da unidade, há uma pequena sistematização do que foi aprendido pelos alunos; nela também há uma breve referência a outras maneiras de narrar, como se pode ver no exemplo abaixo:

- (1) As histórias contadas de outras maneiras – cinema, televisão, rádio, internet – proporcionam em você a mesma emoção de uma história contada por alguém? Por quê?

Muito provavelmente, o material não se aprofundou no diálogo com outras formas de narrar pelo fato de o gênero trabalhado ser o conto tradicional. Embora esta informação não esteja explícita na apostila, o fato de os contos lidos serem todos contos tradicionais e de haver essa aproximação com a oralidade indica que não é qualquer conto que os alunos devem escrever, mas um tipo específico. No material do 8º ano, são trabalhados outros tipos de contos, mais modernos, como o miniconto, por exemplo. Este é outro indício de que o material preferiu se restringir, na unidade analisada, ao chamado conto tradicional, para trabalhar outros tipos de contos futuramente.

Antes de iniciar a produção propriamente dita, é solicitado aos alunos que “puxem de memória” um conto já conhecido. Essa atividade é apenas um aquecimento para aquela que será a produção final, aquela que passará por todos os passos delimitados nos princípios metodológicos do material. Ela pode ser considerada outro indicativo do diálogo que o material procura estabelecer com as práticas orais de contar história. Ao solicitar esse tipo de exercício, é muito provável que os estudantes recorram ao seu repertório de narrativas orais que adquiriram desde a infância.

Como maneira de explorar ainda mais a relação escrita/oralidade, o material traz uma breve explicação sobre as origens dos contos e a existência de narrativas orais antiquíssimas, que sobreviveram durante centenas de anos oralmente, dando origem a diversas versões até serem definitivamente escritas. Além do diálogo com as histórias que foram transmitidas oralmente de geração em geração, a apostila faz uma referência à bíblia e ao fato de muitos contos antigos constarem no Velho Testamento. A bíblia é um texto amplamente lido por muitos alunos, muitas vezes constituindo o contato mais próximo dos alunos com o gênero conto escrito. É notável, portanto, a tentativa do material de dialogar com as práticas de letramento do público que atende, assim como de incentivar o diálogo intergerênico entre oralidade e escrita.

¹ Os contos propostos para apreciação foram: “A aventura de Chu” de Regina Machado, “O sonho de Ismar” de Rosane Pamplona e “O oleiro e o poeta” de Malba Tahan.

O diálogo com as práticas de ensino tradicionais

Logo no início da unidade, há uma atividade de escrita da primeira versão do texto. Surpreendentemente, a proposta de produção é muito parecida com propostas mais tradicionais de criação de textos ficcionais. Trata-se de um autêntico exercício de “continue a história”. Nas instruções do professor, o exercício é apresentado como desafiante, pois exige que os alunos soltem sua imaginação.

Bonini (2002), ao analisar diversas propostas de produções textuais na escola, considera esse tipo de atividade de continuação, a partir de introdução, como pertencente a um método de ensino textual-comunicativo, muito próximo ainda de uma abordagem tradicional, o que ele chama de abordagem retórico-lógica, mas com o diferencial de já considerar o aluno como alguém que precisa saber comunicar algo. Embora a abordagem geral do material que está sendo investigado seja, ao que tudo indica, diferente desta, não há dúvida de que essa proposta dialoga com práticas mais tradicionais de escrita.

O fato de o material apresentar uma proposta tão tradicional mostra que este não conseguiu se distanciar completamente de certas visões do ensino da escrita. O problema com a proposta, na perspectiva dos gêneros discursivos, é que ela não se configura como um exemplo de prática social real de escrita de contos. Embora os gêneros sejam dialógicos e escritores possam se apropriar de diversos gêneros e discursos de outrem para criar seus próprios enunciados, não é comum que escritores copiem o início do texto de outro escritor, exatamente como estava no original e continuem à sua maneira, não pelo menos do modo como foi proposto no exercício.

O mais comum, na escrita de textos ficcionais, são pequenas citações de textos alheios, como forma de homenagear ou refletir sobre outro enunciado, paródias de outras histórias, recontos de narrativas orais de domínio público, recontos visando a mudança de um público, adaptações de um gênero para outro, ou mesmo a apropriação, comum nos meios digitais, de personagens e enredos criados por outro escritor na tentativa de continuar histórias dadas por encerradas por seus autores originais (as chamadas *fan-fictions* e outras narrativas ficcionais criadas em *blogs*). No entanto, não é nada disso que este material propõe. Os alunos não têm acesso a um texto original, mas a um fragmento dele. Não se posicionam discursivamente frente a esse texto original, pois não o leram todo, não necessariamente conhecem os autores e suas condições de produção. O texto está presente apenas para dar, de antemão, o cenário, os personagens e o tempo (considerados como elementos fundamentais que estruturam a narrativa). No entanto, os alunos não necessariamente têm conhecimento e motivações para dialogar com os elementos presentes na história dos irmãos Grimm.

Nos usos reais da criação de texto ficcional, simplesmente não se começa a escrever lendo dois parágrafos de um texto qualquer. Nos usos reais, escritores estabelecem uma relação com outros enunciados (de admiração, de refutação, de concordância ou discordância, enfim, de afetividade (no sentido de se sentir afetado)). Trata-se, portanto, de uma proposta escolar distante das escritas literárias sociais efetivas; uma proposta que não favorece o entendimento do aluno da natureza dialógica dos enunciados. O aluno pode entender que é válido copiar textos de outros sem dar os devidos créditos, assim como pode entender também que dialogar é copiar partes de outros textos, quando, na verdade, dialogar é transformar e recriar enunciados já ditos.

O ensino da estrutura do gênero conto

Após a produção inicial dos alunos, há uma série de atividades de análise de três contos e seus elementos constitutivos, como uso de marcadores temporais, do narrador, a descrição do espaço, dos personagens, enfim, a estrutura básica do texto narrativo e seus aspectos organizacionais. A exploração de todos esses conteúdos se dá através de perguntas sobre os textos.

É importante ressaltar que, na apostila do aluno, quase não há referência à estrutura fixa da narrativa, aliás, a palavra narrativa praticamente não aparece na unidade, sempre prevalecendo a ideia de gênero, de estudo de aspectos estruturais e organizativos do conto. Apenas aparece na explicação sobre conto, que é definido como um tipo de narrativa ficcional.

A não menção ao termo “narrativa”, tão presente em diversos materiais didáticos, mostra a refutação de uma concepção já enraizada nas práticas escolares de ensino da escrita: a concepção de que para se ensinar a escrever é preciso ensinar as tipologias textuais básicas (narrar, argumentar, descrever, prescrever etc.) e que, sabendo essas formas básicas, os alunos teriam condições para dominar a escrita em seus diversos usos sociais. Este material pretende se distanciar dessa concepção de texto e ensino e se aproximar daquelas que consideram que o gênero (e não apenas qualquer elemento de sua estrutura interna) deve ser objeto de estudo pelos alunos.

É muito fácil sair de uma concepção discursiva de gênero e adentrar uma postura mais rígida em relação a este quando se trata de trabalhar aspectos mais estruturais, relativos à organização do texto. Isso porque, segundo Bakhtin (2011, p. 262), o gênero pode ser definido como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para aqueles que consideram o adjetivo *estável* como a principal característica do gênero, é mais importante explorar aquilo que há em comum entre todos os contos do que propriamente as diferenças, que fazem com que cada texto seja único e revelam o estilo individual do autor. Nessa visão de gênero, aos aspectos formais e estruturais é dada maior importância do que aos aspectos discursivos, como a intencionalidade do enunciado, o efeito pretendido no interlocutor e outros aspectos relacionados às condições de produção. Já para aqueles que entendem os gêneros como dialógicos em sua essência, mutáveis e sofrendo variações ao longo da história, ou seja, aqueles que concebem o gênero apenas como relativamente estável, os aspectos discursivos serão mais importantes na hora de ensinar a escrever.

É possível notar que a proposta analisada, embora não abra mão de trabalhar aspectos estruturais e organizativos do conto, tenta não limitar as possibilidades de uso dessas estruturas, provavelmente para evitar que elas sejam amarras que limitam o processo criativo do escritor e a emergência de um estilo individual. Dessa maneira, o estudo da estrutura dos contos lidos serve muito mais como uma ferramenta que auxilia a leitura dos contos trabalhados na unidade, no sentido de que ajudam os alunos/leitores a perceberem elementos do texto que talvez passassem despercebidos sem esse conhecimento, como nos exemplos abaixo, fragmentos retirados da unidade:

- (2) **Durante a leitura** de um conto é **muito importante** observar a maneira como o narrador apresenta e descreve características físicas, psicológicas e sociais dos personagens.

Essa passagem mostra que o estudo teórico das estruturas procura ter um caráter de sugestão e a não obrigatoriedade do seguimento de padrões. Seguem abaixo mais algumas marcas que indicam esse fato:

- (3) Um enredo **geralmente** tem situação inicial, conflito, resolução e desfecho, mas os acontecimentos **não precisam** ser apresentados necessariamente nessa ordem.
- (4) Os personagens literários atuam em espaços e reagem ao mundo em que vivem. **Em alguns** contos esse elemento é essencial [...]
- (5) Um conto pode ser narrado **de muitas maneiras** [...]

As expressões em negrito indicam a não obrigatoriedade de seguir modelos estruturais de narrativa em todas as ocasiões. Estas marcas são indícios importantes que mostram como o material procura se embasar em uma concepção mais discursiva de gênero.

O fato de esses aspectos estruturais e organizativos serem entendidos como subsídios que permitam uma leitura mais aprofundada do texto pelos alunos se comprova nas questões de interpretação de um texto de Malba Tahan, “O Sonho de Ismar”. Os alunos são questionados sobre a importância dos aspectos organizativos e estruturais para o texto em questão e também sobre os recursos utilizados pelo escritor para conseguir determinados efeitos de sentido, como o modo de caracterizar os personagens e a importância da descrição do espaço no conto lido, não havendo, em nenhum momento, uma generalização ou a argumentação de que esses aspectos funcionam e são obrigatórios para todos os tipos de narrativas.

Após a leitura do conto, há uma explicação teórica mais aprofundada sobre o uso dos discursos direto e indireto. Novamente é possível verificar que há uma abordagem mais discursiva da linguagem. O ensinamento desse assunto, frequentemente, recai apenas sobre a pontuação utilizada, sem legar ao aluno escritor a autonomia de optar por cada um desses discursos conforme os propósitos de sua escrita. Neste material, a abordagem procura ser diferente, como se pode observar neste exemplo:

- (6) **Se achar necessário**, retome, na unidade 3, as atividades direcionadas à **representação dos discursos direto e indireto**. Nessas atividades, além de praticar o uso dos sinais de pontuação, você pode observar **como conseguir efeitos de sentido** usando diferentes verbos de dizer (também conhecidos como verbos de elocução).

Nessa sugestão de exercício, o uso da expressão “se achar necessário” responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, como responsável pelo texto que será criado por si próprio. A expressão “representação dos discursos diretos” coloca as atividades de aprendizagem da pontuação e de regras formais como uma maneira de representar, na escrita, maneiras diferentes de gerenciar vozes de personagens e narrador e não como um fim em si, como uma atividade que tem por finalidade simplesmente o ensino dos dois pontos, do travessão e dos verbos.

A prática da revisão

A seção “De volta à sua escrita”, da apostila, solicita que os alunos revisem seu texto. O texto teria sido parcialmente corrigido pelo professor e, em seguida, é dado um quadro para os alunos preencherem. O objetivo desse preenchimento era que os alunos

refletissem sobre sua própria narrativa e verificassem quais aspectos seriam importantes ou não em seu texto, o que poderia ser modificado ou acrescentado. Além do quadro, há perguntas que induzem à revisão autônoma, feita pelo próprio aluno. Essas perguntas permitem saber quais aspectos o material considera apenas desejáveis nos textos e quais considera obrigatórios na hora de revisar. A análise das questões foi resumida no quadro abaixo:

Quadro 1. Síntese da análise das questões que orientam a revisão textual

Obrigatoriedade	Opção
Caso não tenha dividido o texto em parágrafos, assinale na primeira versão o lugar em que eles deverão aparecer.	Caso você perceba que deve fazer acréscimos para enriquecer a descrição de alguns elementos...
Em caso de dúvida em relação à grafia de alguma palavra, verifique o dicionário	Verifique se é possível variar os verbos de dizer
Veja se as falas dos personagens (discurso direto) estão acompanhadas do sinal de travessão e dos verbos de dizer, que introduzem os diálogos	
Verifique o uso dos sinais de pontuação	
Verifique se seu texto apresenta todas as partes que devem existir em um conto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho	

Os termos em negrito na coluna esquerda são verbos no imperativo que indicam a obrigatoriedade de se atentar para diversos fatos linguísticos na hora da revisão. Embora indiquem um dever, uma obrigação, os verbos escolhidos atenuam esse caráter, já que o uso de “verificar” e “ver” coloca a responsabilidade da revisão no aluno. Já na coluna da direita, as expressões em negrito atenuam o sentido de obrigatoriedade dos verbos imperativos e dão a entender que essas práticas de revisão são opcionais.

Pelas orientações na prática de revisão de texto é possível chegar à conclusão de que há fatos linguísticos na escrita de um conto que o material julga que não devem, em hipótese alguma, ser desconsiderados. São aspectos associados às normas e às convenções linguísticas (uso de pontuação, parágrafo e ortografia), com exceção das partes do conto, que embora em outro momento fossem tratadas como elementos que não necessariamente existem em todos os contos, na hora de revisar são tidas como obrigatórias. Provavelmente isso ocorre pelo fato de o material estar trabalhando com contos mais tradicionais, que geralmente seguem essa estrutura. Os recursos que os alunos escritores teriam mais liberdade para usar seriam os relativos às descrições e à introdução ou não de diferentes verbos elocucionais para introduzir a fala de personagens.

Ao final da unidade, é sugerido que o professor organize uma roda de história com direito a comes e bebes, como num sarau. Nessa roda, os alunos são livres para ler o conto que escreveram ou outra história conhecida. Com esse objetivo para a produção de texto, o material aproxima a proposta das práticas sociais reais envolvendo a leitura de textos literários. A produção tem um fim e interlocutores definidos, culminando em um evento de letramento típico da esfera literária, não apenas da esfera escolar.

Conclusão

Muitos materiais adotam, em princípio, determinados aportes teórico-metodológicos e dizem trazer determinadas concepções de linguagem e ensino/aprendizagem de línguas, mas não conseguem trazer toda essa conceitualização na elaboração das atividades propostas, já que existem práticas de ensino da escrita que estão enraizadas na escola e não é possível simplesmente refutá-las como se nunca tivessem existido. Assim, os discursos mais tradicionais sobre língua/linguagem, oralidade/escrita, sobre a “boa escrita” e a escrita na escola não são apagados ou simplesmente anulados. Visões mais tradicionais podem aparecer sutilmente em determinados exercícios e propostas, por mais arrojadas que pareçam, demonstrando que o ensino da escrita é permeado por diversos discursos, com posições ideológicas diversas, que trazem marcas da história do ensino de língua portuguesa no Brasil.

O material analisado traz, em suas atividades, marcas de uma concepção dialógica de linguagem, quando procura mostrar a relação entre oralidade e escrita e quando procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos para a construção do conto. Do ponto de vista das regras e formalidades próprias da língua, o material também faz um esforço para não impor um único modelo de escrita e procura dar autonomia para o estudante revisar e refletir sobre seu próprio texto. No entanto, a proposta de produção ainda não conseguiu se desvincular totalmente de visões mais tradicionais de escrita, o que faz com que ela se distancie um pouco das práticas de produção de textos literários fora da escola.

Tudo isso mostra a complexidade de se trabalhar com a produção escrita na escola. A tradição escolar criou gêneros que circulam unicamente nessa esfera e que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com as outras esferas das atividades humanas, tendo uma maneira de circulação própria. No entanto, para aqueles que creditam à escola a missão de preparar alunos para lidar com as diversas situações sociais de uso da escrita, quanto mais os materiais didáticos considerarem a especificidade de cada gênero dentro de seu contexto de produção fora do contexto escolar, melhor.

Os gêneros literários, como o conto abordado nessa análise, têm a especificidade de serem mais flexíveis que outros, por isso não cabe a normatização ou padronização excessiva do texto do aluno. Da mesma maneira, é desejável que o aluno dialogue com outras formas de contar histórias para criar a sua própria. O material parece ter tido essas preocupações básicas, o que talvez seja um indício importante de que o ensino da escrita está passando por transformações importantes e dialogando de fato com concepções mais discursivas de linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.
- CORREA, M. G. Reflexões sobre o trabalho de Bakhtin e sua relação com o ensino da escrita. In: OSORIO, E. M. (Org.). *Mikhail Bakhtin: Cultura e Vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). *Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho: Arte, Inglês e Língua Portuguesa: 7º ano/2º termo do Ensino Fundamental*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/Conteudo.aspx>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Recebido em: 15/08/2016

Aprovado em: 29/05/2017