

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO-TÉCNICO  
NO VALE DO JARI, AMAPÁ:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO  
MOTIVADA EM OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA**

*José Enildo Elias Bezerra* (UERJ)  
[enildoelias@yahoo.com.br](mailto:enildoelias@yahoo.com.br)

**RESUMO**

A pesquisa proporciona reflexões por meio das atividades desenvolvidas nas oficinas de leitura, produção textual e reescrita nos anos 2011 a 2013 no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP – *campus* Laranjal do Jari, cidade localizada ao sul do estado e que teve o privilégio de implantação dos primeiros cursos médio-técnicos da rede federal de ensino. As abordagens didáticas que serão descritas no corpus desse artigo demonstram os problemas encontrados nos textos escritos dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, oriundos do ensino fundamental das escolas públicas e particulares da região do Vale do Jari. Com cento e sessenta alunos matriculados em três cursos técnicos e com a participação de cento e dez participantes nas oficinas, foram realizados dois encontros semanais no contraturno. Obtendo resultados significativos ao final dos três anos da realização das atividades com leitura, produção textual e reescrita. Demonstrando que é possível modificar o pensamento dos estudantes com intuito de construir uma produção textual na escola que estabeleça uma compreensão do que está lido e escrito, desconstruindo a ideia de limitação das potencialidades do texto apenas no espaço escolar. Foi necessário durante o período de aplicação dos trabalhos que ao entrar nos textos de cada disciplina, se faz necessário interagir em uma comunicação eficaz. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção textual; Reescrita.

**1. Introdução**

Nas primeiras produções textuais realizadas com alunos do ensino médio-técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *campus* Laranjal do Jari, analisou-se que o ensino das modalidades de leitura e de escrita pode apontar para uma aprendizagem, considerando o texto com um todo, não como uma palavra solta ou frase.

As reflexões obtidas no período das atividades oferecidas nas oficinas entre 2011 a 2013 revelaram que a leitura e escrita de um texto envolvem as representações e os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo e trazem situações de comunicações diversificadas.

Nas afirmações apresentadas neste artigo, criam-se expectativas de uma compreensão da produção textual coerente, buscando textos como um processo de adaptação não só à realidade escolar, mas de ensinar e a aprender a escrita como processos complexos, com novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada momento.

As ponderações sobre a contextualização dos textos voltaram-se não só para questões ligadas ao ambiente escolar, mas para representações da realidade dos alunos. Acreditamos que as situações vividas na comunidade, quando descritas pelos alunos, podem facilitar a construção de textos mais coerentes. Os resultados apresentados direcionam a um novo olhar para questões de assuntos na escola que permitiram a elaboração de textos voltada para uma língua formal sem que existissem maiores dificuldades entre alunos e professores.

Na apresentação dos trabalhos realizados, se evidenciam construções de textos que se utilizam de recursos como a leitura, escritos e reescritos a fim de uma produção escrita cada vez mais aperfeiçoada. Sendo assim, apresentam-se oportunidades sociais oferecidas aos alunos da região do Vale do Jari e que levaram a descontinuidade de não considerar as didáticas tradicionais existente na região, mas, avançar no desenvolvimento intelectual do cidadão.

## **2. *Leitura e produção escrita***

Todo texto é um produto que passa por diversas fases de “manufatura”, por isso, a escrita está longe de ser algo simples, que começa com um momento de euforia, seguido do ato frenético de escrever uma redação final, resultando em obra-prima. O grande clichê não engana e pode decepcionar os desavisados.

Na atividade escrita é necessário planejar, pôr em prática essa idealização e fazer os ajustes antes de concluir a tarefa. Produzir um texto, segundo Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009, p. 19), “é tentar realizar um texto de forma a compreender o que o autor quer transmitir”. As autoras ainda reforçam que o processo da produção textual deve-se compartimentar em etapas que, em geral, se aplicam a praticamente todos os tipos de texto.

Os processos são descritos por Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) como: pesquisa, estrutura, rascunho, texto final, revisão publicação, nas fases iniciais do ensino fundamental e durante todo

ensino médio. Em muitos casos, são negligenciados no ensino de produção textual na escola, que prioriza outras construções de textos que envolvem mais praticidade por uma questão de tempo, fragilizado tais mecanismos fundamentais para a realização da escrita de um bom texto.

Um dos maiores problemas apontados nos anos iniciais do ensino médio é que a maioria dos alunos, sem o hábito de criar rascunho dos textos e realizar uma leitura minuciosa do que produziram, finalizam os textos sem condição de compreensão pelo leitor.

Os discentes normalmente imaginam que um texto pode ser produzido em uma só escrita. Em geral, trata-se da formação oferecida durante o ensino fundamental. Há rapidez com que trata os assuntos em sala de aula, isso quando não se preocupam exclusivamente em ofertar um conteúdo proposto pelo setor pedagógico ou estabelecido pelo programa do livro didático.

O primeiro encontro antes de iniciar uma escrita, é para ler textos variados a respeito do tema que se vai abordar, colhendo informações de variadas fontes e checando-as sempre que necessário. É importante entender o máximo possível do assunto antes de começar a escrever.

Construir rascunhos antes de qualquer finalização é buscar um momento para refletir sobre as primeiras linhas; tornear o que se escreve é manter uma decorrência de ideias de forma que uma puxe a outra e nenhuma fique solta. Embora a ideia de fazer ou não o rascunho dependa da experiência de cada um, normalmente, temos no ensino médio e EJA, indivíduos sem ainda nenhuma experiência com a prática do rascunho para elaboração de um texto coeso e coerente.

É importante que o professor respeite as dificuldades do que é produzido por seus alunos, porque o caminho para um texto final pode ser longo ou curto, dependendo do tempo, gênero, tema abordado e de diversa gama de fatores.

### **3. *Produção textual em sala de aula***

Durante as produções nas oficinas de leitura e produção textual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, os alunos eram orientados a elaborar textos que, antes de ser enviados ao leitor, deveriam ser revistos, reescritos e finalizados com o que julgasse necessário, tentando criar um movimento constante entre escritor e leitor.

Os espaços de tempo entre uma escrita e outra traziam nas construções de textos situações que os levavam a acreditar que, após as primeiras linhas escritas, existia necessidade de acrescentar novas informações e modificações.

As orientações nas oficinas se conduziam de forma a demonstrar que, na elaboração de um texto, leva-se tempo, embora se saiba que nem sempre podemos esperar dias para que isso se realize. Nos processos da produção textual de boa qualidade, devem ser levadas em conta as situações de leitura, escrita e reescrita.

É fato que a necessidade de comunicação no cotidiano tende ao imediatismo; contudo, nas aulas de língua portuguesa, devem ser criadas condições para se produzirem boas estruturas e que sirvam para uma comunicação eficaz.

A revisão de textos pelos próprios alunos é, muitas vezes, negligenciada, por falta de orientação do professor ou pela falta de tempo nas horas destinadas às aulas de redação. As situações nas oficinas promovidas pelo grupo de pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá incluíam revisão dos textos produzidos e o intuito era criar possibilidades, com condições de direcionar novas expectativas para textos escritos mais coerentes e coesos.

As informações oferecidas aos estudantes nas oficinas eram estabelecidas por meio das leituras de obras clássicas, sempre com uma releitura daquilo que escreveu e conseqüentemente referindo-se às obras lidas.

É fato que a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais da escola, principalmente nos anos iniciais do fundamental. O ensino de língua portuguesa se destaca pela descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito.

Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação é condição para a integração na vida social e profissional, principalmente para indivíduos com menores possibilidades de ascender profissionalmente devido às condições econômicas.

A relação da escrita é apontada por Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) como uma exigência levando em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais em jogo. Para o pesquisador a

escrita é considerada como forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

As funções das situações de comunicação por meio da escrita levam diferentes orientações. De fato, os alunos do ensino médio-técnico têm de se apropriar e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma história de vida, uma explicação, um poema, uma instrução para fabricar um objeto.

Baseando-se nessas concepções, as oficinas de Leitura e Produção Textual se desenvolveram, as práticas de produção escrita atuaram como alavancas para as múltiplas atividades produzidas durante as quatro horas semanais dedicadas à leitura e produção textual. Para Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 15) é importante que:

Em relação aos alunos, quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades escritas, quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais? A resposta a essas questões permite que nos centremos sobre as aprendizagens que merecem ser abordadas e nos problemas de escrita a serem solucionados.

Os primeiros contatos com os discentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá reconheceram quais as relações que os alunos mantinham com a escrita, se existiam, quais adquiridos anteriormente à escola, letramento não escolar, se a relação de domínio estava ligada às condições de alfabetização e letramento.

O domínio mínimo de escrita diretamente se articulava às poucas condições de aprendizagem que as escolas públicas ofereciam e que ainda conservavam o ensino apenas das estruturas gramaticais, quase sem produção textual e objetividade às atividades de leitura e escrita.

Foi imprescindível aplicar atividades cujo objetivo era iniciar uma leitura e escrita de pequenos textos. Nos seis primeiros meses de trabalho, constituiu-se apenas de pequenas atividades, já que a maioria dos alunos não conseguia elaborar atividades mais complexas.

As lacunas observadas nas primeiras escritas dos estudantes do primeiro ano ampliaram as perspectivas dos pesquisadores envolvidos nas atividades das oficinas. Atividades escritas curtas identificaram dificuldades e obstáculos potenciais que os discentes enfrentavam não só em língua portuguesa, mas em outras disciplinas.

As respostas a essas questões permitiram centralizar os esforços do grupo de professores para a aprendizagem voltada para a leitura de

textos que pudessem ajudar os estudantes, não só no sentido de fornecer informações, mas de construir novos valores à interpretação, ou seja, ler e saber o que diz o texto com suas inferências.

As argumentações de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) caracterizam-se pela importância central na construção do pensamento. Para ele, a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos, podendo ser considerada como uma atividade mental.

O autor ainda admite que para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos redigidos.

Assim, as oficinas não tiveram objetivos de desconstruir a ideia do não ensino da nomenclatura gramatical, algo que se realizava nas aulas regulares. Os direcionamentos da elaboração de leitura e textos escritos em diversos gêneros se davam por existir uma necessidade entre a compreensão textual e uma elaboração de um texto reconhecido como um objeto de comunicação entre escritor e leitor.

A aprendizagem da escrita traz expressões de criatividade, autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos primeiros textos escritos com muitas dificuldades, mas reconhecendo que a liberdade de escrever, quando permitida, ajuda a produzir textos que reproduzem a imagem de si mesmo.

Nada foi tão complexo em desenvolver o gosto pela escrita nos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá nos primeiros dois anos, contudo, acredito que as formas de trabalho escolar contribuíssem para uma leitura e escrita coesa e coerente.

Após seis meses de produções sistemáticas de textos escritos, passaram a ser acompanhados por reflexões gramaticais significantes, já que não poderíamos sinalizar apenas uma elaboração de um texto sem que observassem como as palavras eram construídas pelos próprios alunos e como se ajustavam para que atribuíssem sentido ao que escreviam.

Os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos passaram a ter relevância após alguns meses de trabalhos com leitura e escrita nas oficinas. Os estudantes, autores dos textos produzidos nas oficinas, desenvolviam reflexões baseando-se na própria cultura local, pois os indivíduos construía referências culturais comuns, compartilhados, sobre a

escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura local.

Sobre a transversalidade existente nas oficinas, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 16) identifica:

A língua, oral ou escrita, atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos. O português, enquanto língua de instrução ou de escolarização é fundamental para todas as atividades escolares. Devido a seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro.

Embora as condições descritas pela escrita tenham uma maior atenção por parte dos professores de língua portuguesa, ressalta-se que as dificuldades encontradas por estudantes nas aulas refletiram-se em outras disciplinas, já que todas precisam de produção escrita; integrando-as, podem contribuir de um modo ou de outro, para o seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita.

É necessário descobrir como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir em uma comunicação eficaz. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas, levado em conta nos trabalhos realizados pelos professores nas oficinas de textos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Há o estabelecimento de relações entre o ensino de nomenclatura gramatical e ensino de produção de texto. Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p.18) simplifica:

A escolha de texto como unidade de base para o ensino da escrita merece ser aqui comentado. A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação.

O autor ainda confirma que a produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita que não se encontram do mesmo modo em todos os textos, cada um tem sua especificidade.

A afirmação da proposta das oficinas de leitura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá objetivou também buscar uma compreensão da produção textual coerente, que não só incentivava a criar textos como processo de adaptação de outros tex-

tos, mas de ensinar e a aprender a escrita como processo complexo, criando novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada instante.

Nas análises de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 18), o ensino da produção textual não é apenas uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. Em realidade, o objeto a ensinar e a aprender a escrita passa não só por uma complexidade de escrita e compreensão do leitor, mas por um envolvimento de textualização e de revisão.

Nos primeiros contatos com a escrita dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá no ensino médio-técnico, determinamos que o ensino com a modalidade pudesse apontar para uma aprendizagem considerando o texto como um todo, não uma palavra solta ou frase. Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 18) aponta as situações de comunicação do texto e não apenas palavras criadas pelo professor ou aluno de forma aleatória.

As reflexões obtidas na obra de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) revelam que a escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, o que foi escrito e até mesmo as atividades de escrita desempenhadas em sala de aula.

Selecionar as informações, indicar as relações estabelecidas entre o que se lia e o que se escreviam nas oficinas criaram novas possibilidades de uma escrita mais consciente, mais objetiva que existe na comunicação entre textos.

Nas propostas apresentadas aos aprendizes mostrávamos a importância do enunciador, buscando identificar o papel social ao adotar a escrita como meio de comunicação, o objetivo comunicativo a atingir, destacando o que se pretende ao se produzir um texto, o destinatário, realizando uma análise particular das características do leitor e o lugar social, ou seja, onde o texto irá circular.

A contextualização de textos voltados às questões regionais foi importante na elaboração dos primeiros textos. A preocupação em manter as primeiras leituras e escritas em um formato que levasse os indivíduos a adaptarem-se às situações de comunicação voltada para o meio em que viviam facilitava a construção de textos mais coerentes.

Produzir textos com conteúdos temáticos ajudou os discentes a direcionar um novo olhar para questões dos temas abordados não só na es-

cola. A organização das produções em partes permite elaboração de uma língua formal escrita.

As análises dos componentes da escrita realizada por Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) nos ajuda a descrever e antecipar os obstáculos possíveis encontrados entre os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá entre 2011 a 2013. Tais tensões durante o processo de aprendizagem nas oficinas e aulas de língua portuguesa geraram pouco a pouco no estudante desafios que deveriam ultrapassar. Construíram um sistema da escrita, apropriando-se das práticas textuais, sem a preocupação de escrever apenas para obtenção de notas.

#### **4. *Dificuldades na leitura e na escrita***

Ao perceber as dificuldades de escrita dos alunos, notava-se que os problemas de aprendizagem em outras disciplinas surgiram a partir da falta de prática escrita mais consistente.

Para conhecer as fontes das dificuldades de escrita e para bem organizar as atividades de ensino, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 33) conceitua algumas características que o professor deve levar em conta como as motivacionais, fontes associadas à canalização das necessidades do aprendiz; as enunciativas, a fonte da dificuldade é a entrada do sujeito no texto, a indexação adequada das diferentes instâncias responsáveis pela enunciação, as procedimentais, que envolvem as estratégias convocadas durante a escrita, bem como as operações aplicadas para ultrapassar os obstáculos.

As questões voltadas para características textuais tratam principalmente de conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual produzido e a não conformidade com as convenções e as regularidades que os caracterizam.

Embora as características apontadas por Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) venham acompanhadas de especificidades realizadas durante a pesquisa, é fundamental apontar que a aprendizagem da escrita se situa ao longo da temporalidade escolar. Para abordá-la, é preciso prever linhas de força coerentes do início ao fim da educação básica.

Insistir na continuidade de um trabalho voltado para produção escrita não significa que os objetivos sejam os mesmos. Durante os primeiros anos, podem ser reformulados com o intuito de avançar as aprendizagens, de modo a aumentar, reorganizar e transformar os conhecimentos precedentes.

As oficinas não funcionaram com conceitos fixos de aprendizagem, à medida que os textos iam sendo avaliadas, as práticas existentes eram reavaliadas e reconduzidas de forma que surgissem novas expectativas práticas de aprendizagens.

Um dos critérios elaborados ao longo dos anos demonstrou que, durante as oficinas, objetivamos realizar a avaliação didática dos erros encontrados nas produções do aluno e nas práticas exercidas nos primeiros anos.

Jardeni Azevedo Francisco Jadel (2014, p.110) contribui com análises sobre a produção textual argumentando que:

Do ponto de vista teórico, esse tipo de trabalho age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas, apresentando uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais, superando a velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística.

A autora ainda relata “ensina-se a elaborar textos que se situam em contextos da vida cotidiana produzidos para alguém com algum objetivo”. Com tais objetivos, as oficinas de leitura e produção textual e reescrita concentravam seus esforços.

## **5. O olhar da escola no ensino médio sobre a produção textual**

Durante a implantação do ensino médio-técnico no Vale do Jari, 2011, existia uma necessidade de definir determinados parâmetros com significados importantes dentro de um ensino voltado não só para conclusão do ensino médio, base comum. Foi necessário reconduzir atividades que envolvessem as questões interdisciplinares, buscando assim a inserção de outros conhecimentos durante as aulas de Língua Portuguesa.

Jardeni Azevedo Francisco Jadel (2010, p. 63) descreve a organização de currículo:

a ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizar por disciplinas, temas e áreas de estudo) com um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema, que se pode apresentar com o

formato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho.

Essa concepção traz à luz o projeto de reforma curricular do ensino médio, organizado em 2000, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica estabeleceu critérios para criação de um novo modelo de ensino para a modalidade.

Tal processo de modificação de novas diretrizes curriculares se deu não só entre a equipe técnica do Ministério da Educação, mas por representações da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação.

A Lei de Diretrizes de Educação Nacional (1996) trata o ensino médio como etapa final da educação básica seu Art. 36 relatando que neste processo é a “etapa final da educação básica”. Passa a ter a característica da terminalidade, assegurando a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.

A intencionalidade de uma modalidade de ensino como a estabelecida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, portanto, não só é de definir um caráter geral afinada à contemporaneidade, mas de construir competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e o desenvolvimento da pessoa como profissional e cidadão.

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000 p. 11), expressam às inquietudes do mundo moderno quando estabelece que:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Embora reconheça que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais esteja ligado não só ao desenvolvimento humano como a condição de acesso à informação considerava, durante a implantação, as condições dos aprendizes.

A cidade situada na Amazônia Oriental, geograficamente isolada pelas condições de acesso e de comunicação, falta de biblioteca pública e de energia elétrica, impõe relevantes impactos nas condições de aprendizagem em todas as propostas curriculares.

Uma sociedade sem acesso aos bens de informação tende à condição mínima de informação e, conseqüentemente, à falta de informações, à estagnação do desenvolvimento intelectual dos cidadãos. Segundo os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 11):

É importante aceitar a perspectiva otimista ao admitir que vissemos em uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, a educação básica o desenvolvimento social.

A compreensão de uma aproximação entre competências desejáveis de ensino de língua portuguesa no ensino médio-técnico em Laranjal do Jari reconhece não só os objetivos a serem alcançados, mas as dificuldades em conduzir de forma eficiente as dimensões que o ensino de língua oferece, não só o estudo da língua em si, mas a compreensão de conteúdos aplicados em outras disciplinas.

Encontrar soluções para criar homogeneização em cursos técnicos em condições mínimas de acesso a comunicação e a tecnologia é um desafio não só para os professores de língua portuguesa, mas para todos aqueles envolvidos no processo de aprendizagem em um instituto que se volta para o ensino, pesquisa e extensão.

As oportunidades sociais oferecidas aos alunos da região do Vale do Jari devem ser levadas em consideração bem como o conhecimento de valores ofertados pela sociedade atual. Continuar em atividades consideradas tradicionais é permanecer no mesmo estado de conhecimento e não avançar no desenvolvimento do cidadão.

O *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 11) define que “a economia de um lugar é pautada no conhecimento; para os documentos oficiais, a característica dos fatos sociais compromete os processos de solidariedade e de coesão social”. A exclusão social presente hoje na sociedade traz o desemprego, a pobreza, a violência e a intolerância.

No início dos trabalhos desenvolvidos no *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, houve tensões entre a aprendizagem adquirida pelos discentes e os conhecimentos introduzidos pelos professores da instituição. Tais tensões estavam previstas, pois as condições de acesso a certas tecnologias afastam a população de certos conceitos de aprendizagem voltados para o conhecimento mais profundo de leitura e escrita.

Essa tensão presente na sociedade tecnológica se traduz no âmbito social pela definição de quais segmentos a escola deve buscar para compreender os caminhos que os alunos devem trilhar para situarem seus objetivos em uma aprendizagem eficaz, adquirindo novos conhecimentos construídos por outras camadas da sociedade moderna.

Outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais, assim como objetiva os institutos federais de educação, ciência e tecnologia do país.

A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades em língua portuguesa é indispensável para se combater a falta de compreensão de gêneros e tipos textuais específicos em cada situação do indivíduo.

O desafio enfrentado pelos professores de língua portuguesa no ensino médio-técnico é grande, principalmente em um país em processo de desenvolvimento, que, na década atual, sequer oferece uma cobertura no ensino médio, base comum.

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 12) analisa a situação do ensino médio como:

Não se pode mais postergar a intervenção no ensino médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar.

Considerando as dificuldades encontradas na instituição e pelas próprias condições na região do Vale do Jari, a proposta curricular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, iniciou-se com programas copiados dos programas encontrados no livro didático adotado no primeiro ano da implantação.

Em 2011 esvaziou-se a possibilidade de construir uma proposta curricular em que se pretendia buscar novos caminhos para o estudo contemporâneo da língua portuguesa, resumindo-se apenas aos textos curtos e nomenclaturas gramaticais encontradas no livro didático. Segundo os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 12), “a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais,

estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas”. Essas indagações precisam ser refletidas pela escola, cuja finalidade é acompanhar os mecanismos de desenvolvimento da sociedade do século XXI.

O ponto de partida para a implementação de uma diretriz curricular em um curso de ensino médio-técnico certamente seria o ponto de partida para amenizar as dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Impossibilitados e de mudança, iniciaram as primeiras atividades de leituras e produções textuais com os alunos a fim de identificar as possíveis dificuldades.

Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000) refletem que há necessidade em certas situações de criar macroplanejamentos, visando ampliar de modo racional a ofertas outras possibilidades de aprendizagens. Com esse intuito nasceu o primeiro projeto da instituição voltado para leitura, produção textual no ano de 2011, validado pela instituição e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. No ano seguinte.

Independente das situações encontradas nas aulas de língua portuguesa é importante considerar os obstáculos e superá-los, uma proposta que se pretenda estabelecer critérios dentro da contemporaneidade, deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI, assim como relata os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000).

Acrescenta-se a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas de textos para acompanhar o desenvolvimento frenético nos nossos dias.

## **6. A relevância da escrita para os alunos egressos no IFAP**

Para observar a escrita dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Laranjal do Jari, é relevante saber que foram selecionados em processo seletivo, em 2011 que oferecia 160 vagas nos cursos de informática, secretariado e meio ambiente.

Poucas inscrições foram realizadas no primeiro ano da implantação da instituição. As avaliações de ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá têm um caráter puramente inter-

pretativo e de conhecimentos de estruturas gramaticais, sendo abolida a produção textual durante o concurso.

Sírio Possenti (2013, p. 32) sintetiza que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] Até porque, a escola ensina a modalidade escrita padrão da língua”.

Mesmo em processo seletivo, destaca-se que ainda encontraremos alunos com dificuldades básicas de escrita. É provável que a seleção amenize as futuras propostas de escrita na escola, porém, não está provado que isso significa uma forma exemplar de selecionar os candidatos.

Seria essencial para uma educação básica o entendimento de atividades de leitura e produção de textos desde primeiros anos do ensino fundamental. As aulas de língua portuguesa criam condições para o desenvolvimento da escrita, para que se efetive a inserção do aluno no mundo letrado.

Nos últimos anos, documentos oficiais e propostas pedagógicas enfatizam a necessidade de avaliar se o estudante consegue agir linguisticamente, ou seja, se no trabalho com os textos reconhece um determinado gênero textual, relaciona/articula ideias, estabelece comparações, dá sequência a um pensamento, estrutura o texto em partes, faz uso de elementos coesivos e de sinais de pontuação etc. Para Costa & Ribeiro (2013, p. 176), citados por Sírio Possenti, “é fundamental delimitar o que se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento do aluno, pois não se pode exigir dele habilidades que ainda não tenha tido oportunidade de desenvolver”.

As condições encontradas nas produções textuais nos primeiros meses do início do ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá trouxeram imediatos reflexos negativos nas avaliações das demais disciplinas. Por conta dessa realidade, iniciaram questionamentos sobre as dificuldades, levando a reconhecer a necessidade de construir novos paradigmas de aprendizagem.

Criar possibilidades de orientar estudantes carentes de conhecimento básicos de leitura e de escrita é uma tarefa árdua nos ambientes escolares, a cada etapa do ensino, porque é necessário delimitar o que se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento dos discentes.

A busca de estratégias que constrói um novo caminho para o ensino de língua portuguesa passou a ser um desafio, mesmo consciente das limitações encontradas na falta de estrutura de ensino do instituto e da

sociedade em seu entorno. Exigia-se consistência no que se lia e se produzia nas aulas por se tratar de uma instituição que zela pela qualidade de ensino em todo país.

As ideias defendidas por parte de teóricos e de educadores que atuam com jovens centram-se na valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais. Costa & Ribeiro (2013) ainda lembram que o início da confecção de uma proposta de produção textual deve ser elaborado com clareza e em função dos propósitos que se quer atingir, pois um enunciado mal elaborado suscita dúvidas ou resulta em entendimentos indesejáveis.

Era preciso ressaltar as propostas para os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá de modo que o escrever, por sua vez, requer um movimento extremamente ativo, com imagens e formas ao texto ou modificando-o, quando necessário.

Necessitou-se superar os desafios e modificar o pensamento dos estudantes, que se voltava para um entendimento de produção textual realizado na escola apenas para compreensão dos professores, limitando as potencialidades do texto escrito apenas no espaço escolar.

Ao ampliar as possibilidades de leitura e produção textual, Costa & Ribeiro (2013, p. 177) reforçam:

O aluno, pelo fato de estar na escola, não pode escrever somente assumindo o papel de aluno, somente para o professor e com um só objetivo: ser avaliado é função de a escola propiciar ao aluno a possibilidade de escrever a partir de diferentes lugares sociais e para diferentes interlocutores, com objetivos variados e dentro dos gêneros discursivos que atendam às necessidades dessas condições de produção.

Para os pesquisadores, a responsabilidade da escola é fazer dos alunos comunicadores efetivos, que compreendem que sua escrita pode afetar o outro e promover transformações significativas em suas próprias vidas e nas dos demais. Assim, por meio dos textos dos alunos no primeiro ano na instituição e pelo elevado número de reprovações em diversas disciplinas, se iniciou um projeto independente das obrigações estabelecidas no programa curricular de língua portuguesa, procurando minimizar os altos níveis de reprovações e desistências.

Atendendo à demanda de alunos com problemas e de leitura e produção textual, desvincularam-se as propostas de textos já existentes no plano de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnolo-

gia do Amapá, porque a atividade de produção de textos no contexto da escola ou de processo de seleção está sempre associada à avaliação: na sala de aula, é um instrumento para a identificação dos conhecimentos relativos à construção textual e às normas da escrita que os alunos já dominam.

## 7. *Palavras finais*

É importante ressaltar que a proposta se baseava nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996) para estabelecer um ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no ensino médio, voltada para a prática da cidadania. Outro aspecto abordado no documento oficial destaca o respeito à autonomia do aluno, tanto na leitura como na escrita. Nas oficinas de leitura, de produção textual e de reescrita, buscavam-se contextualizar os textos literários à realidade discente desde os primeiros anos de implantação do ensino médio até o último ano regular, iniciando-se os trabalhos no mesmo ano da implantação de 2011 e finalizando em outubro de 2013. O Vale do Jari tem como principais cidades: Laranjal do Jari, Vitória do Jari (localizada na região sul do estado do Amapá, Monte Dourado e Almeirim (situadas na região norte do estado do Pará)). Laranjal do Jari foi a única da região a iniciar atividades com alunos do ensino médio-técnico. É fato que no edital do processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá também existem critérios similares às demais instituições, entretanto, o nível de letramento encontrado pelos professores entre os alunos da instituição estava abaixo do nível mínimo exigido no ensino médio porque, com as experiências que obtivera no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, entre os anos de 2009 a 2010, trabalhávamos com práticas de leitura e produção textual, diferentes da realidade enfrentada naquela ocasião no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Um aluno que construa um texto e aceite a leitura como processo de aprendizagem necessária, leva tempo porque é uma atividade complexa. Refletindo dessa forma, nos primeiros encontros nas aulas de língua portuguesa, apresentei a leitura e escrita como indispensáveis, não estando, assim, ligadas às exigências propostas pela escola, mas pela própria sociedade, a qual toma a leitura e a escrita como relevantes ao desenvolvimento, não só individual, como social. As atividades de leitura, interpretação, produção textual e gramática são requisitos expostos não só nos programas estabelecidos pelas instituições. Muitas situações levam o professor a aplicar em suas aulas apenas uma modalidade de en-

sino, esquecendo-se de outras que complementam o processo de ensino-aprendizagem. Entre tantas dificuldades encontradas, apontamos o fator tempo, pois há apenas quatro horas aulas em cada turma para trabalhar leitura, interpretação, produção textual, gramática e ensino de literatura, impossibilitando todas as atividades do programa da instituição. Os discentes viam os textos como um agrupamento de palavras e frases soltas, imaginando que para chegar à elaboração de um texto coerente e coeso, bastava aprender a escrever e juntar frases gramaticalmente “corretas”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. *Proposta de currículo para o EJA no ensino fundamental articulação entre teoria e prática*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Pós-graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. In: SOARES, Magda. (Org.). *Letramento e escolarização*. São Paulo: Global, 2003.