

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

5 *José Enildo Elias Bezerra* (UERJ)
6 enildoelias@yahoo.com.br

7
8 **RESUMO**

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

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

29
30 ***1. Introdução***

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

36 As reflexões obtidas no período das atividades oferecidas nas ofi-
37 cinas entre 2011 a 2013 revelaram que a leitura e escrita de um texto en-
38 volvem as representações e os conhecimentos enciclopédicos sobre o
39 mundo e trazem situações de comunicações diversificadas.

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

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

14 Na apresentação dos trabalhos realizados, se evidenciam constru-
15 ções de textos que se utilizam de recursos como a leitura, escritos e rees-
16 critos a fim de uma produção escrita cada vez mais aperfeiçoada. Sendo
17 assim, apresentam-se oportunidades sociais oferecidas aos alunos da re-
18 gião do Vale do Jari e que levaram a descontinuidade de não considerar
19 as didáticas tradicionais existente na região, mas, avançar no desenvol-
20 vimento intelectual do cidadão.

21 22 ***2. Leitura e produção escrita***

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

28 Na atividade escrita é necessário planejar, pôr em prática essa ide-
29 alização e fazer os ajustes antes de concluir a tarefa. Produzir um texto,
30 segundo Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2009, p. 19), “é ten-
31 tar realizar um texto de forma a compreender o que o autor quer transmi-
32 tir”. As autoras ainda reforçam que o processo da produção textual deve-
33 se compartimentar em etapas que, em geral, se aplicam a praticamente
34 todos os tipos de texto.

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

1 ensino médio. Em muitos casos, são negligenciados no ensino de produ-
2 ção textual na escola, que prioriza outras construções de textos que en-
3 volvem mais praticidade por uma questão de tempo, fragilizado tais me-
4 canismos fundamentais para a realização da escrita de um bom texto.

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

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

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

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

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

30 31 ***3. Produção textual em sala de aula***

32 Durante as produções nas oficinas de leitura e produção textual no
33 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, os alu-
34 nos eram orientados a elaborar textos que, antes de ser enviados ao leitor,
35 deveriam ser revistos, reescritos e finalizados com o que julgasse neces-
36 sário, tentando criar um movimento constante entre escritor e leitor.

1 Os espaços de tempo entre uma escrita e outra traziam nas cons-
2 truições de textos situações que os levavam a acreditar que, após as pri-
3 meiras linhas escritas, existia necessidade de acrescentar novas informa-
4 ções e modificações.

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

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

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

21 As informações oferecidas aos estudantes nas oficinas eram esta-
22 belecidas por meio das leituras de obras clássicas, sempre com uma relei-
23 tura daquilo que escreveu e conseqüentemente referindo-se às obras li-
24 das.

25 É fato que a aprendizagem da produção escrita é uma das finali-
26 dades fundamentais da escola, principalmente nos anos iniciais do fun-
27 damental. O ensino de língua portuguesa se destaca pela descoberta da
28 escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por
29 escrito.

30 Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as
31 convenções da língua e da comunicação é condição para a integração na
32 vida social e profissional, principalmente para indivíduos com menores
33 possibilidades de ascender profissionalmente devido às condições eco-
34 nômicas.

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

1 escrita é considerada como forma de comunicação, de expressão e de co-
2 nhecimento.

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

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

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

18 Os primeiros contatos com os discentes no Instituto Federal de
19 Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá reconheceram quais as rela-
20 ções que os alunos mantinham com a escrita, se existiam, quais adquiri-
21 dos anteriormente à escola, letramento não escolar, se a relação de domí-
22 nio estava ligada as condições de alfabetização e letramento.

23 O domínio mínimo de escrita diretamente se articulava as poucas
24 condições de aprendizagem que as escolas públicas ofereciam e que ain-
25 da conservavam o ensino apenas das estruturas gramaticais, quase sem
26 produção textual e objetividade as atividades de leitura e escrita.

27 Foi imprescindível aplicar atividades cujo objetivo era iniciar uma
28 leitura e escrita de pequenos textos. Nos seis primeiros meses de traba-
29 lho, constitui-se apenas de pequenas atividades, já que a maioria dos alu-
30 nos não conseguia elaborar atividades mais complexas.

31 As lacunas observadas nas primeiras escritas dos estudantes no
32 primeiro ano ampliaram as perspectivas dos pesquisadores envolvidos
33 nas atividades das oficinas. Atividades escritas curtas identificaram difi-
34 culdades e obstáculos potenciais que os discentes enfrentavam não só em
35 língua portuguesa, mas em outras disciplinas.

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

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

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

8 O autor ainda admite que para escrever, o aprendiz precisa de co-
9 nhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de co-
10 nhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracteri-
11 zam o uso dos textos redigidos.

12 Assim, as oficinas não tiveram objetivos de desconstruir a ideia
13 do não ensino da nomenclatura gramatical, algo que se realizava nas au-
14 las regulares. Os direcionamentos da elaboração de leitura e textos escri-
15 tos em diversos gêneros se davam por existir uma necessidade entre a
16 compreensão textual e uma elaboração de um texto reconhecido como
17 um objeto de comunicação entre escritor e leitor.

18 A aprendizagem da escrita traz expressões de criatividade, autori-
19 za, traduz e serve à expressão pessoal, à liberação da palavra. Por ela, o
20 aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos primeiros textos es-
21 critos com muitas dificuldades, mas reconhecendo que a liberdade de es-
22 crever, quando permitida, ajuda a produzir textos que reproduzem a ima-
23 gem de si mesmo.

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

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

33 Os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos passaram a
34 ter relevância após alguns meses de trabalhos com leitura e escrita nas
35 oficinas. Os estudantes, autores dos textos produzidos nas oficinas, de-
36 senvolviam reflexões baseando-se na própria cultura local, pois os indi-
37 víduos construíam referências culturais comuns, compartilhados, sobre a

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 tos, mas de ensinar e a aprender a escrita como processo complexo, cri-
2 ando novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada instante.

3 Nas análises de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decân-
4 dio (2010, p. 18), o ensino da produção textual não é apenas uma simples
5 adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. Em realidade, o ob-
6 jeto a ensinar e a aprender a escrita passa não só por uma complexidade
7 de escrita e compreensão do leitor, mas por um envolvimento de textua-
8 lização e de revisão.

9 Nos primeiros contatos com a escrita dos alunos do Instituto Fe-
10 deral de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá no ensino médio-
11 técnico, determinamos que o ensino com a modalidade pudesse apontar
12 para uma aprendizagem considerando o texto como um todo, não uma
13 palavra solta ou frase. Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decân-
14 dio (2010, p. 18) aponta as situações de comunicação do texto e não ape-
15 nas palavras criadas pelo professor ou aluno de forma aleatória.

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

21 Selecionar as informações, indicar as relações estabelecidas entre
22 o que se lia e o que se escreviam nas oficinas criaram novas possibilida-
23 des de uma escrita mais consciente, mais objetiva que existe na comuni-
24 cação entre textos.

25 Nas propostas apresentadas aos aprendizes mostrávamos a impor-
26 tância do enunciador, buscando identificar o papel social ao adotar a es-
27 crita como meio de comunicação, o objetivo comunicativo a atingir, des-
28 tacando o que se pretende ao se produzir um texto, o destinatário, reali-
29 zando uma análise particular das características do leitor e o lugar social,
30 ou seja, onde o texto irá circular.

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

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

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

3 As análises dos componentes da escrita realizada por Joaquim
4 Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010) nos ajuda a descrever
5 e antecipar os obstáculos possíveis encontrados entre os alunos do Insti-
6 tuto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá entre 2011 a
7 2013. Tais tensões durante o processo de aprendizagem nas oficinas e au-
8 las de língua portuguesa geraram pouco a pouco no estudante desafios
9 que deveriam ultrapassar. Construíram um sistema da escrita, aproprian-
10 do-se das práticas textuais, sem a preocupação de escrever apenas para
11 obtenção de notas.

12 13 *4. Dificuldades na leitura e na escrita*

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

17 Para conhecer as fontes das dificuldades de escrita e para bem or-
18 ganizar as atividades de ensino, Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrí-
19 cio Decândio (2010, p. 33) conceitua algumas características que o pro-
20 fessor deve levar em conta como as motivacionais, fontes associadas à
21 canalização das necessidades do aprendiz; as enunciativas, a fonte da di-
22 ficuldade é a entrada do sujeito no texto, a indexação adequada das dife-
23 rentes instâncias responsáveis pela enunciação, as procedimentais, que
24 envolvem as estratégias convocadas durante a escrita, bem como as ope-
25 rações aplicadas para ultrapassar os obstáculos.

26 As questões voltadas para características textuais tratam princi-
27 palmente de conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual
28 produzido e a não conformidade com as convenções e as regularidades
29 que os caracterizam.

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

1 Insistir na continuidade de um trabalho voltado para produção es-
2 crita não significa que os objetivos sejam os mesmos. Durante os primei-
3 ros anos, podem ser reformulados com o intuito de avançar as aprendiza-
4 gens, de modo a aumentar, reorganizar e transformar os conhecimentos
5 precedentes.

6 As oficinas não funcionaram com conceitos fixos de aprendiza-
7 gem, à medida que os textos iam sendo avaliadas, as práticas existentes
8 eram reavaliadas e reconduzidas de forma que surgissem novas expecta-
9 tivas práticas de aprendizagens.

10 Um dos critérios elaborados ao longo dos anos demonstrou que,
11 durante as oficinas, objetivamos realizar a avaliação didática dos erros
12 encontrados nas produções do aluno e nas práticas exercidas nos primei-
13 ros anos.

14 Jardeni Azevedo Francisco Jadel (2014, p.110) contribui com aná-
15 lises sobre a produção textual argumentando que:

16 Do ponto de vista teórico, esse tipo de trabalho age com a produção textu-
17 al e não apenas com as palavras isoladas, apresentando uma visão de língua
18 como um conjunto de práticas sociais, superando a velha ideia de que a reda-
19 ção escolar é a única forma de tratar a realidade linguística.

20 A autora ainda relata “ensina-se a elaborar textos que se situam
21 em contextos da vida cotidiana produzidos para alguém com algum obje-
22 tivo”. Com tais objetivos, as oficinas de leitura e produção textual e rees-
23 crita concentravam seus esforços.

24 **25 5. O olhar da escola no ensino médio sobre a produção textual**

26 Durante a implantação do ensino médio-técnico no Vale do Jari,
27 2011, existia uma necessidade de definir determinados parâmetros com
28 significados importantes dentro de um ensino voltado não só para con-
29 clusão do ensino médio, base comum. Foi necessário reconduzir ativida-
30 des que envolvessem as questões interdisciplinares, buscando assim a in-
31 serção de outros conhecimentos durante as aulas de Língua Portuguesa.

32 Jardeni Azevedo Francisco Jadel (2010, p. 63) descreve a organi-
33 zação de currículo:

34 a ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizar por
35 disciplinas, temas e áreas de estudo) com um plano de ação pedagógica, fun-
36 damentado e implementado num sistema, que se pode apresentar com o for-
37 mato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho.

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

5 Tal processo de modificação de novas diretrizes curriculares se
6 deu não só entre a equipe técnica do Ministério da Educação, mas por
7 representações da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educa-
8 ção.

9 A Lei de Diretrizes de Educação Nacional (1996) trata o ensino
10 médio como etapa final da educação básica seu Art. 36 relatando que
11 neste processo é a “etapa final da educação básica”. Passa a ter a caracte-
12 rística da terminalidade, assegurando a todos os cidadãos a oportunidade
13 de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fun-
14 damental.

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

21 Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000 p. 11), ex-
22 pressam às inquietudes do mundo moderno quando estabelece que:

23 A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobra-
24 mentos na produção e na área da informação, apresentam características pos-
25 síveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocor-
26 re na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e cultu-
27 rais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o
28 que se espera na esfera da produção.

29 Embora reconheça que o desenvolvimento das competências cog-
30 nitivas e culturais esteja ligado não só ao desenvolvimento humano como
31 a condição de acesso à informação considerava, durante a implantação,
32 as condições dos aprendizes.

33 A cidade situada na Amazônia Oriental, geograficamente isolada
34 pelas condições de acesso e de comunicação, falta de biblioteca pública e
35 de energia elétrica, impõe relevantes impactos nas condições de aprendi-
36 zagem em todas as propostas curriculares.

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

5 É importante aceitar a perspectiva otimista ao admitir que vissemos em
6 uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvol-
7 vimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desen-
8 volvimento social”. Admitindo tal correspondência entre as competências exi-
9 gidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, a educação
10 básica o desenvolvimento social.

11 A compreensão de uma aproximação entre competências desejá-
12 veis de ensino de língua portuguesa no ensino médio-técnico em Laranjal
13 do Jari reconhece não só os objetivos a serem alcançados, mas as dificul-
14 dades em conduzir de forma eficiente as dimensões que o ensino de lín-
15 gua oferece, não só o estudo da língua em si, mas a compreensão de con-
16 teúdos aplicados em outras disciplinas.

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

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

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

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

1 Essa tensão presente na sociedade tecnológica se traduz no âmbito
2 social pela definição de quais segmentos a escola deve buscar para com-
3 preender os caminhos que os alunos devem trilhar para situarem seus ob-
4 jetivos em uma aprendizagem eficaz, adquirindo novos conhecimentos
5 construídos por outras camadas da sociedade moderna.

6 Outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvol-
7 vimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania
8 quanto para o desempenho de atividades profissionais, assim como obje-
9 tiva os institutos federais de educação, ciência e tecnologia do país.

10 A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades
11 em língua portuguesa é indispensável para se combater a falta de com-
12 preensão de gêneros e tipos textuais específicos em cada situação do in-
13 divíduo.

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

18 Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000, p. 12) anali-
19 sa a situação do ensino médio como:

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

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

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

1 estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápi-
2 das”. Essas indagações precisam ser refletidas pela escola, cuja finalida-
3 de acompanhar os mecanismos de desenvolvimento da sociedade do sé-
4 culo XXI.

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

12 Os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000) refletem
13 que há necessidade em certas situações de criar macroplanejamentos, vi-
14 sando ampliar de modo racional a ofertas outras possibilidades de apren-
15 dizagens. Com esse intuito nasceu o primeiro projeto da instituição vol-
16 tado para leitura, produção textual no ano de 2011, validado pela institui-
17 ção e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnoló-
18 gico – CNPq. No ano seguinte.

19 Independe das situações encontradas nas aulas de língua portu-
20 guesa é importante considerar os obstáculos e superá-los, uma proposta
21 que se pretenda estabelecer critérios dentro da contemporaneidade, deve-
22 rá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o sé-
23 culo XXI, assim como relata os *Parâmetros Curriculares do Ensino Mé-
24 dio* (2000).

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

28 29 **6.A relevância da escrita para os alunos egressos no IFAP**

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

34 Poucas inscrições foram realizadas no primeiro ano da implanta-
35 ção da instituição. As avaliações de ingresso no Instituto Federal de Edu-
36 cação, Ciência e Tecnologia do Amapá têm um caráter puramente inter-

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

3 Sírío Possenti (2013, p. 32) sintetiza que “a função da escola é en-
4 sinar o padrão, em especial o escrito [...] Até porque, a escola ensina a
5 modalidade escrita padrão da língua”.

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

10 Seria essencial para uma educação básica o entendimento de ati-
11 vidades de leitura e produção de textos desde primeiros anos do ensino
12 fundamental. As aulas de língua portuguesa criam condições para o de-
13 senvolvimento da escrita, para que se efetive a inserção do aluno no
14 mundo letrado.

15 Nos últimos anos, documentos oficiais e propostas pedagógicas
16 enfatizam a necessidade de avaliar se o estudante consegue agir linguísti-
17 camente, ou seja, se no trabalho com os textos reconhece um determina-
18 do gênero textual, relaciona/articula ideias, estabelece comparações, dá
19 seqüência a um pensamento, estrutura o texto em partes, faz uso de ele-
20 mentos coesivos e de sinais de pontuação etc. Para Costa & Ribeiro
21 (2013, p. 176), citados por Sírío Possenti, “é fundamental delimitar o que
22 se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento do aluno, pois não
23 se pode exigir dele habilidades que ainda não tenha tido oportunidade de
24 desenvolver”.

25 As condições encontradas nas produções textuais nos primeiros
26 meses do início do ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciên-
27 cia e Tecnologia do Amapá trouxeram imediatos reflexos negativos nas
28 avaliações das demais disciplinas. Por conta dessa realidade, iniciaram
29 questionamentos sobre as dificuldades, levando a reconhecer a necessi-
30 dade de construir novos paradigmas de aprendizagem.

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

35 A busca de estratégias que constrói um novo caminho para o ensi-
36 no de língua portuguesa passou a ser um desafio, mesmo consciente das
37 limitações encontradas na falta de estrutura de ensino do instituto e da

1 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.

4 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.

12 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.

16 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.

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

22 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.

28 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.

36 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 Tecnologia

1 do Amapá, porque a atividade de produção de textos no contexto da es-
2 cola ou de processo de seleção está sempre associada à avaliação: na sala
3 de aula, é um instrumento para a identificação dos conhecimentos relati-
4 vos à construção textual e às normas da escrita que os alunos já domi-
5 nam.

6 7 **7. Palavras finais**

8 É importante ressaltar que a proposta se baseava nos *Parâmetros*
9 *Curriculares Nacionais* (1996) para estabelecer um ensino-aprendizagem
10 de língua portuguesa, no ensino médio, voltada para a prática da cidadania.
11 Outro aspecto abordado no documento oficial destaca o respeito à
12 autonomia do aluno, tanto na leitura como na escrita. Nas oficinas de lei-
13 tura, de produção textual e de reescrita, buscavam-se contextualizar os
14 textos literários à realidade discente desde os primeiros anos de implan-
15 tação do ensino médio até o último ano regular, iniciando-se os trabalhos
16 no mesmo ano da implantação de 2011 e finalizando em outubro de
17 2013. O Vale do Jari tem como principais cidades: Laranjal do Jari, Vitória
18 do Jari (localizada na região sul do estado do Amapá, Monte Dourado
19 e Almeirim (situadas na região norte do estado do Pará)). Laranjal do Jari
20 foi a única da região a iniciar atividades com alunos do ensino médio-
21 técnico. É fato que no edital do processo seletivo do Instituto Federal de
22 Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá também existem critérios si-
23 milares às demais instituições, entretanto, o nível de letramento encon-
24 trado pelos professores entre os alunos da instituição estava abaixo do
25 nível mínimo exigido no ensino médio porque, com as experiências que
26 obtivera no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Esta-
27 do de Pernambuco, entre os anos de 2009 a 2010, trabalhávamos com
28 práticas de leitura e produção textual, diferentes da realidade enfrentada
29 naquela ocasião no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
30 do Amapá. Um aluno que construa um texto e aceite a leitura como pro-
31 cesso de aprendizagem necessária, leva tempo porque é uma atividade
32 complexa. Refletindo dessa forma, nos primeiros encontros nas aulas de
33 língua portuguesa, apresentei a leitura e escrita como indispensáveis, não
34 estando, assim, ligadas às exigências propostas pela escola, mas pela
35 própria sociedade, a qual toma a leitura e a escrita como relevantes ao
36 desenvolvimento, não só individual, como social. As atividades de lei-
37 tura, interpretação, produção textual e gramática são requisitos expostos
38 não só nos programas estabelecidos pelas instituições. Muitas situações
39 levam o professor a aplicar em suas aulas apenas uma modalidade de en-

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

9

10

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11

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

12

13

14

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

15

16

17

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

18

19

20

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

21

22

23

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.

24

25

26

27

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

28

29

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

30

31

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

32

33