

*Nascentes***PRODUÇÃO TEXTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR:
VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO***Elisângela Ladeira de Moura Andrade***Juliana Cristina da Costa Fernandes****Léia Adriana da Silva Santiago****

RESUMO: O presente artigo pretende fazer uma reflexão acerca da importância da atividade 'produção textual' no ambiente escolar, a fim de alcançar seu potencial emancipador, apresentando uma pesquisa realizada com alunos e professores do Ensino Médio Integrado, proposta de ensino que pressupõe a formação omnilateral dos sujeitos. A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, e foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e sobre produção textual como atividade escolar. Foram aplicados questionários a alunos e professores de Língua Portuguesa e Produção Textual, a fim de conhecer os principais problemas no trabalho com a escrita. Constatou-se a necessidade de resignificação da atividade, para que se alcance a contribuição possível no desenvolvimento crítico e social dos alunos, o que se faz extremamente relevante em sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional e tecnológica; Ensino médio integrado; Produção textual.

Introdução

O presente artigo tem o propósito de fazer uma reflexão acerca da importância da atividade 'produção textual' em sala de aula, apresentando as vozes de alunos e professores, por meio de uma pesquisa¹ realizada em 2020, com alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do *Campus* Avançado Ipameri do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

* Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (If Goiano).

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Puc-GO). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (If Goiano).

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (If Goiano).

¹ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano, tendo sido aprovado em 05 de novembro de 2020, sob o número de parecer 4.382.121.

Goiano (IF Goiano), e com os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual do referido *Campus*.

Para aprofundamento das discussões, buscamos tratar, primeiramente, do tipo de formação ofertada pelos Institutos Federais (IFs), os quais propõem uma formação geral, que alia educação e trabalho. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no que se refere às suas diretrizes instituidoras, difere-se dos projetos vinculados aos interesses de mercado. Trata-se de um ensino que busca a formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, busca preparar o aluno para a criticidade, para a reflexão sobre sua condição social e dar-lhe capacidade para participar das lutas em favor dos interesses da coletividade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que essa formação busca garantir ao educando - adolescente, jovem e adulto trabalhador, o direito a uma formação completa, que alia a leitura do mundo para a atuação como cidadão pertencente a um país, supondo a integração à sua sociedade política e a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. À luz dos estudos de Moura (2007), podemos compreender que a educação profissional e tecnológica coopera com a emancipação e autonomia do aluno, ou seja, está comprometida com a formação humana.

A EPT, que alia trabalho e educação, preparando o aluno para as diversas dimensões da vida e do trabalho, configura a educação para a liberdade, “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Libertação no sentido de respeitar o aluno em sua “ontológica vocação de ser sujeito”, de lutar contra a intenção hegemônica de impedir “qualquer tentativa de aclaramento das consciências” (FREIRE, 1967, p. 36). Ainda segundo o mesmo autor (2019), a prática educativa implica, também, o respeito à autonomia do ser do educando, já que todos somos seres inconclusos. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2019, p. 58). Ética, neste caso, como premissa à não transgressão aos princípios da liberdade do educando.

O Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos (PPC), da instituição em pesquisa, traz a pretensão da “formação integral e humanística, aliada à formação técnico-científica, para que o educando seja um cidadão mais participativo e agente transformador em sua sociedade” (IF GOIANO, 2018, p. 10). O texto aborda também a perspectiva da formação integrada para promoção de uma formação que alie educação e trabalho, “na concepção de superação da histórica tendência da dualidade entre ensino médio e educação profissional” (IF GOIANO, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva, tratamos da atividade ‘produção textual’ como uma das muitas ferramentas pedagógicas para se alcançar a emancipação dos alunos. Os próprios PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no *campus* lócus da pesquisa, dividem as disciplinas em três núcleos: estruturante, articulador e tecnológico. A produção textual, em particular, é proposta no núcleo articulador, relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, o que reforça a afirmação de que a atividade possui o poder emancipador, inerente ao propósito de se preparar os alunos para a vida e para o trabalho.

Para a realização deste estudo, fizemos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, com revisão bibliográfica sobre as bases conceituais da EPT e sobre produção textual no ambiente escolar. Aplicamos questionários aos alunos, a fim de buscar informações sobre suas preferências de temas para se trabalhar em produções textuais, além dos principais problemas em relação à escrita; e aos professores de Língua Portuguesa e Produção Textual do *Campus*, para conhecer os principais problemas no trabalho com a atividade.

Em função das restrições impostas pela pandemia do novo coronavírus, pela qual estávamos passando na ocasião da coleta dos dados, impondo à população medidas de prevenção do contágio, dentre elas o isolamento social, os questionários foram aplicados via *Google Forms*, enviados aos alunos por meio dos grupos das turmas no WhatsApp e aos professores pelo *e-mail* institucional, dados estes que foram solicitados junto à Secretaria Acadêmica do *Campus*. Posteriormente, os dados coletados foram tabulados em planilhas eletrônicas, utilizando o *software* Microsoft Excel e, em seguida, analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Produção Textual no ambiente escolar

Não há ser humano sem linguagem. Usando a comparação feita por Marcos Bagno na apresentação da obra *Análise de Textos: fundamentos e práticas* de Irandé Antunes (2010), assim como o peixe não vive fora da água, o ser humano não vive fora da linguagem. Para que a linguagem realmente exista, precisa estar inserida numa dimensão textual. Qualquer que seja a atividade humana, como falar, escrever, raciocinar, sonhar... só se realiza com textos. A disciplina Língua Portuguesa nas escolas ocupa-se atualmente com a enunciação, ou seja, com o discurso (texto) inserido num contexto social e histórico, que guarda relação entre o enunciador, receptor e contexto.

Antunes (2010, p. 31) afirma que “[...] todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está

sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. Diante desta afirmação da autora, pode-se abstrair a relevância do texto, ou da produção textual, na formação geral do aluno.

Para que a produção textual seja uma atividade escolar emancipadora, “contra-hegemônica”, é necessário considerá-la num processo de construção e reconstrução, de escrita e reescrita. Guedes (2009, p. 13-14) considera que “[...] a tarefa do professor de redação começa a partir do texto escrito pelo aluno e que essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso”. Pensando na perspectiva prática da produção textual em turmas de nível médio integrado, ousamos afirmar que a tarefa do professor começa antes da orientação da reescrita do texto, começa na abordagem de temas contextualizados com a realidade dos alunos. Partindo de suas próprias realidades, com o desenvolvimento das capacidades de escrita e reescrita, vão se “libertando” para a real compreensão do mundo onde vivem e para a capacidade de atuarem criticamente neste mundo.

Esse exercício valoriza o que Paulo Freire (2011) chama de “palavramundo”. A escrita, no ambiente escolar, precisa valorizar os significados e os valores que o educando traz consigo, a partir de suas experiências pessoais. A proposta de formação do ensino médio integrado não pode perder isso de vista.

Há anos o que alunos e professores vivenciam nas atividades escolares, relacionadas à construção do texto, é a excessiva preocupação com a gramática e, conseqüentemente, a sucumbência da globalidade do texto. A coesão, a coerência, a finalidade comunicativa predominante do texto se perdem em considerações pontuais, isoladas do resto.

[...] não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou a função global do que é dito. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos. (ANTUNES, 2010, p. 17)

Ainda segundo a autora, tudo o que um texto significa resulta de elementos contextuais, do conhecimento de mundo, das unidades lexicais e das unidades gramaticais. A junção de todos esses fatores é que expressam os sentidos do texto, e não elementos meramente gramaticais. Na escola, bem pouco se ensina acerca do texto. E a excessiva preocupação com a gramática é realmente necessária?

Quando o escritor Luís Fernando Veríssimo, em uma de suas crônicas, diz que sempre foi péssimo em português e que a intimidade com a gramática é dispensável, tanto que ele, assim péssimo, ganha a vida escrevendo, está exatamente referindo-se a essa gramática que se esgota na mera classificação de suas unidades. (ANTUNES, 2010, p. 27)

Com este trecho, da obra de Antunes, não pretendemos afirmar que o ensino da gramática seja dispensável. Porém, essa é apenas uma parte do ensino da língua. Assim como afirma Marcuschi (2008, p. 57), que “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”, há que se considerar todos os aspectos linguísticos intrínsecos ao texto, enquanto expressão da linguagem humana, e orientar os alunos no sentido de compreender a sua globalidade, não somente aspectos pontuais.

Tratando exatamente de produções textuais escritas, é interessante refletir que nenhuma obra nasce e cresce sem rascunhos. O exercício da escrita carece de borracha, as ideias surgem, são registradas, merecem ser melhoradas, lexicalmente adequadas, até que a finalidade comunicativa se cumpra. Neste sentido, Guedes (2009) aponta que a tarefa do professor de redação (ou produção textual) começa a partir do texto escrito pelo aluno, na orientação da reescrita deste texto para ajudá-lo a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso.

Corroborando com esta prática, quase poeticamente, outro autor nos diz que

Obviamente defendo o rascunho. Não acredito na inspiração. Acredito no esforço múltiplo de uma pessoa, que faz e desconfia do que faz, refaz e desconfia do que refez, até esgotar aquele movimento numa obra, num produto, de modo a partir para outros que devem ser feitos e refeitos. Para a redação, este esforço tem seu ponto no rasgar. Não, é claro, no rasgar desiludido que abandone o ato. Sim no rasgar ansioso e ativo, que instante contínuo reescreve. (BERNARDO, 2012, p. 24)

Mas, o que ensinar a escrever nas escolas? Como conduzir aulas de produção textual num universo de alunos que precisam ser preparados para o exercício da plena atuação nas situações formais e informais da linguagem e, ao mesmo tempo, precisam ser preparados para preencherem requisitos técnicos exigidos em concursos como, por exemplo, a prova de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)?

Neste ponto, é importante retomar Freire (2011, p. 20), com seu conceito de “palavramundo”. Para o autor, a leitura da palavra é antecipada pela leitura do mundo. As experiências pessoais, as vivências e a realidade dos alunos precisam ser consideradas no momento do ensino formal e expressivo da linguagem escrita. Isso significa que é necessário estabelecer relação entre o texto e o contexto, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Nessa perspectiva, nos conta Guedes (2009) sobre uma experiência em sua carreira de professor de redação, num segundo ano do ensino médio, quando um aluno escreveu um texto brilhante sobre conserto de pranchas de surfe. Ocorre que o autor do texto era surfista e um colega fez um comentário depreciativo – *claro, essa é a única coisa que ele sabe fazer na vida* – o que o alertou para o quanto o tema da redação na escola costuma desviar-se daqueles

que os alunos são capazes de fazer na vida. O professor segue contando que começou, então, a querer que os alunos escrevessem sobre o que sabiam fazer, sobre o que viviam e pensavam da sua vida e da sua gente.

Os textos produzidos pelos alunos, no ambiente escolar, geralmente possuem um único interlocutor: o professor que os corrige. Marcuschi (2008, p. 78) aponta como um dos problemas constatados nas redações escolares o fato de não se definir com precisão a quem o aluno se dirige: “Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor”. Uma prática que precisa ser superada, na busca de formar escritores críticos e libertos do receio comum das críticas. Escrever é um ato que sugere determinados tipos de leitores, mas não somente o professor. A leitura do texto de um aluno em voz alta em sala de aula, por exemplo, pode ser muito construtiva para o próprio autor e para os colegas, que poderão refletir acerca dos acertos e erros apontados nessa atividade. Importante ressaltar que o texto escolhido para leitura não pode ser sempre o melhor, pois essa atitude faz com que o trabalho dos demais alunos seja reduzido e perca toda a importância. Sobre isso, elucida o professor Guedes:

Não se costuma ler textos em aula em voz alta porque a atitude mais comum é escrever só para o professor enquanto solitário catador de erros: o procedimento mais usual para a entrega de trabalhos é escondê-lo no meio da pilha dos outros para que o professor sequer lance os olhos nele enquanto o autor estiver por perto. Sempre há alunos que gostam de ler seus textos e que querem fazer algum uso das opiniões do professor a respeito do que escrevem, mas a maioria toma as correções do professor como um veredicto final. O professor, por seu lado, também costuma corrigir redações como se estivesse decidindo o futuro da vida artística do seu aluno, expondo-o ou ao reconhecimento da posteridade ou à execração pública e expondo-se à crítica pública de todos os conhecimentos de gramática, de interpretação de texto, de ortografia, de história e teoria literária etc. que acumulou em sua vida profissional. Para um e para outro, corrigir e ser corrigido tornam-se acontecimentos drásticos. Essa intermediação de uma fantasmagórica opinião pública é, provavelmente, o principal dos fatores subjetivos a inibir a produção de textos na escola. (GUEDES, 2009, pp. 43-44)

Se forem orientados pelo professor, os conceitos elucidados sobre escrita e reescrita dos textos, adequação da temática à realidade dos alunos e exposição do texto para além do único interlocutor “professor”, a prática da produção textual no ambiente escolar terá uma função muito maior que a famigerada preparação para exames ou mero cumprimento do currículo: terá um alcance social significativo.

A deficiência dos alunos do ensino médio nas redações do Enem, sobretudo dos terceiros anos, pode ser comprovada nos resultados das redações no certame de 2019. Apresentamos os resultados nacionais e os resultados do lócus da pesquisa, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Quadro 01 – Resultado das redações Enem 2019 - Brasil

Pontuação	Porcentagem alunos
200-400	14,9%
401-500	15,0%
501-600	30,6%
601-700	19,5%
701-800	10%
801-900	6,5%
901-1000	3,2%

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em dados do INEP.

Quadro 02 – Resultado das redações Enem 2019 – lócus da pesquisa

Pontuação	Porcentagem alunos
200-400	4,76%
401-500	14,29%
501-600	30,95%
601-700	26,19%
701-800	9,52%
801-900	9,52%
901-1000	4,76%

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em dados do INEP.

É perceptível que os resultados nacionais não diferem muito dos resultados locais, o que nos permite afirmar que há um problema muito abrangente, que requer estudos e discussões, a fim de elevar o nível de produção dos alunos das escolas brasileiras. Essa deficiência certamente advém de fatores diversos que corroboram para que o aluno do ensino médio não consiga se expressar criticamente pela linguagem escrita, como a falta de leitura e outros fatores mais.

As vozes dos sujeitos envolvidos na atividade

A pesquisa, como mencionamos, foi aplicada aos professores de Língua Portuguesa e Produção Textual e aos alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do *Campus* Avançado Ipameri do IF Goiano. O questionário aplicado aos alunos buscou informações sobre preferências de temas para se trabalhar em produções textuais, além dos principais problemas em relação à escrita. Já a pesquisa realizada com os professores, buscou identificar os principais problemas no

trabalho com a atividade. As respostas trouxeram dados empíricos em relação à atividade de produção textual na sala de aula, subsidiando o estudo e permitindo uma reflexão em torno do assunto.

No *campus* atuam três professores de Língua Portuguesa e Produção Textual, tendo os três respondido à pesquisa. O questionário aplicado a eles era composto por três questões abertas, seis questões fechadas e uma que combinava respostas aberta e fechada. Os respondentes foram identificados como Professor A, Professor B e Professor C, a fim de atender ao sigilo exigido na pesquisa.

Quanto aos alunos, o questionário foi aplicado a um total de 50, número um pouco reduzido em função de algumas matrículas trancadas, em decorrência das dificuldades advindas da pandemia causada pelo coronavírus. Obtivemos um total de 46 respondentes, o que representou 92% do público, número considerado bastante satisfatório. O questionário continha 15 questões, sendo 10 fechadas, duas abertas e três que combinavam respostas fechadas e abertas. Os alunos foram identificados por A1, A2, A3..., mantendo o sigilo de suas identidades.

O que dizem os professores

Todos os professores pesquisados possuem formação inicial em Letras, tendo vasta experiência no magistério. Os três respondentes afirmaram participar de atividades de formação inicial e continuada voltadas à produção textual, sendo que dois com frequência de uma vez ao ano e um professor com frequência de duas vezes ao ano. Todos eles integram bancas de correção de redação em exames como Enem, vestibulares e exames de seleção. Sobre o interesse dos alunos em relação à produção textual, um afirmou que se interessam bastante, os demais que se interessam dependendo do tema e tipo de texto solicitado. Quando questionados se consideram que os alunos do ensino médio escrevem bem, os três responderam que ‘razoavelmente’.

Sobre as maiores dificuldades notadas na correção das produções textuais dos alunos, tivemos as seguintes respostas:

Problemas com a estrutura sintática (períodos longos e falta de pontuação); alguns desvios gramaticais (crase, ortografia) e **não têm muito repertório sociocultural**, pois não conseguem ir muito além dos textos motivadores para a produção textual, com raras exceções. (PROFESSOR A, 2020, grifo nosso)

Uso da argumentação, coerência e coesão textual. (PROFESSOR B, 2020, grifo nosso)

Domínio de repertório sociocultural, reconhecimento de gênero. (PROFESSOR C, 2020, grifo nosso)

Utilizamos, aqui, uma unidade de registro (em negrito) que remete aos problemas quanto à argumentação. As dificuldades quanto ao domínio do repertório sociocultural nos lembram o que contou o professor Guedes (2009), sobre sua experiência com o aluno que escreveu um texto brilhante sobre concertos de prancha de surfe. O aluno era surfista, escreveu sobre algo que tinha conhecimento, que fazia parte do seu dia a dia. Isso prova que a argumentação crítica e persuasiva tem seu ponto de partida no domínio do tema e, para dominar esse tema, ele tem que partir da realidade do aluno.

Os três professores afirmaram que solicitam aos alunos a reescrita do mesmo texto, prática defendida por Guedes (2009), quando aponta que a tarefa do professor de redação começa na orientação da reescrita do texto, ajudando-o a descobrir o que queria dizer na primeira versão de sua produção; e também por Bernardo (2012), quem defende o rascunho, na constante reescrita do texto.

Questionados se interagem com professores de outras áreas para promoverem atividades que estimulem a produção textual, as respostas também foram unânimes, afirmaram que sim. A interdisciplinaridade na atividade reforça a importância de se considerar a dimensão global do texto, numa perspectiva que vai muito além da análise gramatical e lexical, conforme nos mostrou Antunes (2010). A interação verbal que se deve empreender no trabalho de análise de textos não é seara específica da área de Língua Portuguesa, ela pertence a todos os gêneros inerentes à vida social. As competências apontadas pelo Enem trazem a necessidade da prática da interdisciplinaridade, quando requerem o domínio de diferentes linguagens - desde idiomas até representações matemáticas e artísticas, a compreensão de processos sociais, naturais, culturais e tecnológicos e o diagnóstico de problemas reais.

Por fim, a última questão investigou se são desenvolvidas propostas, no âmbito da produção textual, que corroborem para uma prática pedagógica dinâmica e eficaz na perspectiva da emancipação dos alunos, tendo duas respostas positivas e uma negativa. O Professor A afirmou que em quase todas as produções textuais que solicita, seja de qualquer gênero textual, tenta diversificar os tipos de textos motivadores, como exemplos: filmes, trechos de livros literários, debates em sala de aula, músicas, exemplos de textos do mesmo gênero etc. O Professor B disse que busca trabalhar temas das diversas áreas do conhecimento, fazendo uma abordagem interdisciplinar. Disse, ainda, que busca utilizar em suas aulas diversos gêneros textuais para interpretação e produção textual. Considerando que “escrita é poder”, conforme a professora Ana Elisa Ribeiro (2018, orelha do livro), há que se empoderar os alunos no sentido de dar a eles a voz necessária para sua real emancipação.

Comparando as respostas dos professores com o resultado das redações Enem 2019 no lócus da pesquisa, podemos afirmar que a deficiência nas produções escritas dos alunos decorre de fatores externos à formação adequada, experiência e empenho do professor. Os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no que tange o ensino da escrita, pregam uma formação integral, considerando a língua em seu aspecto histórico e social. Concluímos, a partir da análise desses questionários, que o desenvolvimento dos alunos em produções textuais necessita de algum tipo de intervenção ou reforço, no próprio fazer do professor, para que se desenvolva nos alunos o poder argumentativo por meio da linguagem escrita, buscando emancipação e transformações positivas nos resultados dos próximos exames.

Dando voz aos alunos

Investigamos sobre o hábito de leitura, já que a falta de leitura é um dos fatores que influenciam diretamente na dificuldade com a escrita. O resultado não foi muito animador: 30 alunos responderam que não possuem o hábito da leitura, somente 16 afirmaram que possuem. Lembrando que não foi especificado, na questão, o tipo de leitura. Sobre gostar ou não de escrever redações, 25 alunos responderam que não e 21 responderam que sim. Apesar deste número representar a minoria dos respondentes (45,65%), consideramos positivo, tendo em vista as respostas dos professores quanto ao interesse dos seus alunos em escrever redações (maioria afirmou que se interessam, dependendo do tema e tipo de texto solicitado).

A este questionamento, se gostavam ou não de escrever redações, seguiu-se o seguinte: ‘Encontra dificuldades quando o(a) professor(a) de Língua Portuguesa sugere algum tipo de atividade que envolva a produção de textos?’ Fato que chamou a atenção foi que, excetuando seis casos, o restante dos respondentes teve resposta contrária à anterior. Ou seja, quem respondeu que gosta de escrever redações, afirmou não encontrar dificuldades na atividade. Quem respondeu que não gosta de escrever redações, afirmou encontrar dificuldades quando o professor sugere a atividade. Isso provou que a habilidade com a escrita está diretamente ligada à satisfação em fazê-la, o que nos remete a célebre frase do filósofo Aristóteles: “Só fazemos melhor aquilo que repetidamente insistimos em melhorar. A busca da excelência não deve ser um objetivo, e sim um hábito”. É um equívoco achar que escrever é um dom, que serve apenas a alguns privilegiados. Conforme as autoras Koch e Elias (2020), todos podemos escrever bem.

Nos relatos dados pelos alunos sobre as maiores dificuldades encontradas na hora de escreverem uma redação, utilizamos unidades de registro relacionadas à “interpretação”,

“tema”, “argumentação”, “ideias” e “tese”, obtendo 19 ocorrências. Essas dificuldades estão diretamente relacionadas ao conhecimento prévio sobre o que irão escrever. A unidade de registro “ideias” ocorreu seis vezes. O que os alunos chamam de ‘colocar as ideias no papel’, refere-se ao desenvolvimento da argumentação. A dificuldade com a tese também está relacionada ao conhecimento sobre o tema a ser abordado. Retomamos Freire (2019), com a importância do conhecimento de mundo, e Guedes (2009), com a importância de se escrever sobre temas relacionados à própria realidade. A argumentação só é possível quando se tem domínio do assunto a ser argumentado. Por isso, repetimos, é grande a importância de se iniciar um trabalho de produção textual partindo de temas condizentes com a realidade dos alunos.

Nas respostas a essa questão, notamos a pouca ocorrência de relatos de dificuldades com a gramática (apenas três ocorrências). Percebemos que essa não é uma preocupação dos alunos, porém, retomando a pesquisa realizada com os professores, estes relataram problemas com a estrutura sintática (períodos longos e falta de pontuação), alguns desvios gramaticais (crase, ortografia) e problemas com coerência e coesão textual. Embora não seja o foco deste estudo, sabemos que a gramática precisa ser trabalhada no todo, ou seja, no texto escrito pelo aluno. Acreditamos que estratégias de correção conjunta possam sanar possíveis dificuldades dos alunos quanto a esse aspecto.

Partindo para a investigação sobre o conhecimento dos alunos acerca de estratégias que auxiliem nas produções textuais, tivemos uma triste aferição: apenas 15 alunos afirmaram conhecer. Algumas das respostas discursivas sobre essas estratégias foram:

Não sei bem se é uma estratégia de fato, mas eu escrevo as ideias que pretendo discutir em forma de esquema e depois transformo em texto. (A1, 2020)

Sempre **leio** notícias. (A2, 2020, grifo nosso)

Antes de escrever a redação, ver algumas vídeos aulas, pesquiso sobre o tema (definição, exemplos e etc), para me orientar. (A3, 2020)

Pesquisas sobre o assunto. (A4, 2020)

Possuir 5 parágrafos, utilizar agentes do governo, entre outros. (A5, 2020)

A **leitura** mas pra mim não funciona. (A6, 2020, grifo nosso)

A melhor estratégia que tenho é quanto a proposta de intervenção ao qual uso os 5 pontos necessários para ela, o que, como, resultado esperado, agente e detalhamento. (A7, 2020)

De acordo com o que eu acreditava que tinha aprendido, na argumentação devo reforçar com justificativas o que eu constei na tese, nunca usar linguagem em primeira pessoa, sem abordar ‘eu’ ou ‘nós’ na redação, demonstrar a minha opinião sem o uso de verbos conjugados em primeira pessoa, e na conclusão sempre apresentar propostas de intervenção abordando escola, sociedade, governo e/ou mídia. Porém, quando utilizo essas estratégias, talvez de modo incorreto, não sou avaliado de acordo com o esperado. (A8, 2020)

Conteúdos disponíveis na internet. (A9, 2020)

Estruturas prontas de como montar uma tese que se encaixa na maioria dos temas propostos. (A10, 2020)

As 5 competências. (A11, 2020)

O próprio hábito da **leitura**. (A12, 2020, grifo nosso)

Leitura. (A13, 2020, grifo nosso)

Tudo tem que está de acordo com o tema apresentado. (A14, 2020)

Leitura de outros textos. Porém, em um vestibular não teremos nada além dos textos motivadores. (A15, 2020, grifo nosso)

A unidade de registro relacionada à ‘leitura’, em negrito, ocorreu cinco vezes nas respostas sobre as estratégias. Mesmo um dos alunos afirmando que essa estratégia não funciona para ele, percebe-se que alguns têm conhecimento sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da escrita. Koch e Elias (2020) afirmam que a produção de textos pressupõe conhecimento textual, o que advém das leituras que fazemos. Não importa o tipo de leitura e nem o objetivo, o que interessa é que a leitura é indispensável, pois os textos que lemos enriquecem nosso repertório, possibilitando variadas combinações textuais, estejamos ou não conscientes disso. Ainda, observar e analisar o que existe serve de modelo para utilizarmos quando necessário. “Quanto mais conhecimento de texto temos, mais isso se reflete (explicitamente ou não) nas nossas produções” (KOCH; ELIAS 2020, p. 168).

A busca pelo conhecimento por meio de leituras é uma prática que deve ser incentivada dentro de fora da sala de aula, faz parte da formação humana proposta pela educação profissional e tecnológica, a qual, como nos apontou Moura (2007), coopera com a emancipação e autonomia do aluno.

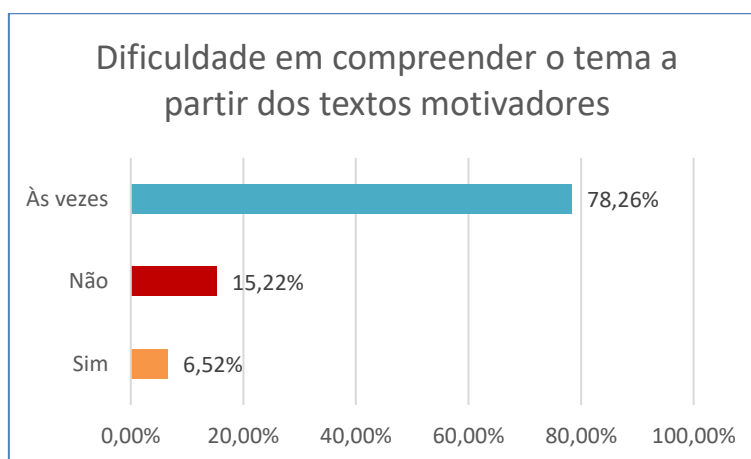
É perceptível, ainda, que o assunto ‘produção textual’, nesse nível escolar de alunos, necessariamente os remete a falar do gênero ‘redação Enem’. Quando citam ‘proposta de intervenção’, ‘competências’, ‘utilizar agentes do governo’ (para a proposta de intervenção), estão se referindo ao modelo de produção escrita proposto pelo Enem e pelos demais exames para ingresso no ensino superior. Uma visão necessária, porém, reducionista, quando se trata de alunos de um campus do IF Goiano, instituição comprometida com a formação omnilateral de seus alunos, instituição que alia educação e trabalho, ou seja, formação para a vida e para o trabalho. Formação humana que, como postulam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), busca garantir ao adolescente uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado dignamente à sua sociedade.

A capacidade de argumentação crítica e persuasiva por meio da linguagem escrita, acreditamos, vai ao encontro desse tipo de formação e precisa ser trabalhada e incentivada no ambiente escolar. Como já foi abordado, repetimos ainda que não se escreve bem sobre o que não se conhece. Por isso a importância de, na preparação dos alunos para o

desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita, iniciar por temas condizentes com a realidade deles. Os autores abordados neste trabalho provam que o conhecimento de mundo do aluno precisa ser considerado em sua formação. Parte-se do micro para o macro. Um indivíduo capaz de fazer uma argumentação crítica sobre um tema local será capaz, gradativamente, por meio de leituras e outros tipos de busca do conhecimento, de argumentar sobre temas diversos.

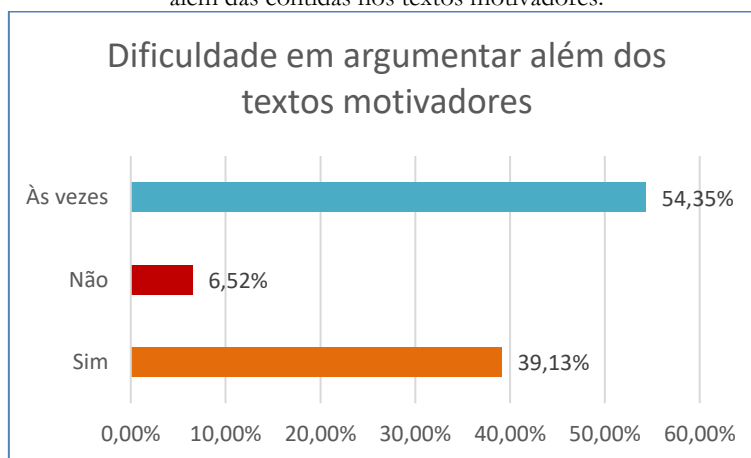
As questões seguintes trataram da compreensão dos temas apresentados por meio dos textos motivadores e da dificuldade em argumentar por meio de novas informações, além das contidas nos textos motivadores. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 01 – Dificuldade em compreender o tema da redação a partir dos textos motivadores



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Gráfico 02 – Dificuldade em argumentar por meio de novas informações, além das contidas nos textos motivadores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tais respostas permitem aferir que o insucesso de grande maioria dos alunos, nas produções textuais escritas, está atrelado à dificuldade de interpretação e argumentação, bem como à falta de conhecimento sobre o assunto.

A questão seguinte pedia uma resposta discursiva: 'Na sua opinião, de que forma as atividades de produção textual realizadas durante as aulas podem contribuir para um entendimento maior sobre a sua realidade?' As respostas foram muito diversas e reveladoras, denotando um conhecimento dos alunos acerca da importância da atividade, da escolha do tema, da leitura para a busca de novos conhecimentos e trouxeram, inclusive, uma certa provocação quanto à forma que a atividade tem sido conduzida, provocação claramente com vistas à preparação para os exames de ingresso ao ensino superior. Dada a importância aplicada à questão, transcrevemos algumas das respostas:

Além da explicação da formação de uma redação, que no caso já foi aplicada, seria interessante juntar com a matéria de atualidades e gerar redações semanais para se aperfeiçoar. (A2, 2020)

Como os temas das redações são sempre diversos e normalmente expõem questões que são pouco comentadas mas muito necessárias e importantes, acredito que essas atividades façam com que eu reflita e aprenda sobre a minha realidade e a realidade de outras pessoas, já que para fazer as redações, preciso ler, pesquisar e pensar sobre assuntos que normalmente eu nem questionaria. (A3, 2020)

Produção de texto pode te ajudar a ter uma visão maior sobre qualquer assunto, porque a partir da proposta de um tema é preciso que você busca informações sobre ele. (A8, 2020)

Por meio dos textos motivadores, são apresentadas novas informações para nós e assim podendo criar um novo conceito sobre determinado assunto. (A11, 2020)

As atividades de produção textual me influenciam a adquirir maior conhecimento e a dominar temas diversos, a organizar melhor minhas ideias, a ter mais coerência, desenvolver melhor meus diálogos e argumentos. (A12, 2020)

Ser explicado parte por parte com detalhes, desde a tese até a conclusão, com exemplos que sejam compreensíveis para os alunos, e feedbacks do que podemos melhorar nas redações. (A17, 2020)

Pois acaba nos influenciado a ler. (A19, 2020)

Conhecer estruturas que se encaixem nos mais diferentes temas é o que me ajuda. Acaba que com uma estrutura já pronta eu lembro do que preciso fazer para a redação ficar completa, porém, nunca encontrei nenhuma para proposta de intervenção. Então acredito que atividades de fixação sobre o que é necessário em uma proposta de intervenção e apresentação de recursos que possam enriquecer um texto. (A24, 2020)

Pois aborda temas presente em nossa realidade. (A26, 2020)

Com as atividades consigo conhecer um pouco mais o mundo que muitas vezes não é mostrado na mídia. Contribui com meu conhecimento. (A27, 2020)

Fazer parceria com a matéria de Atualidades, como era antes, para que possamos sempre estarmos preparados para os temas que ainda não conhecemos mas sempre estão em alta. Convenhamos que a matéria de atualidades está bem desatualizada. (A32, 2020)

Eu acho que nas aulas de produção textual tinham que ser tratados temas que estão acontecendo no momento (que tem maior chance de cair em algum tema de redação de vestibular ou enem). Muitos alunos não tem tanto conhecimento

do que está acontecendo no mundo afora ou até mesmo no Brasil, por isso acho importante que ocorra essa discussão de temas e um estudo dos temas mais propensos de cair em uma dessas redações. (A34, 2020)

A estrutura da ‘redação Enem’ é muito citada, lembrada e relembada nas respostas dos alunos. Conhecer essa estrutura, por si só, não garante o sucesso na produção escrita. Repetimos que o poder da argumentação é o ponto forte em qualquer texto, já que é por meio dela que tentamos influenciar o nosso interlocutor. “Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento” (KOCH; ELIAS, 2020, p. 34). De nada valerá o aluno ter conhecimento sobre o modelo, as diretrizes, os critérios e as técnicas da ‘redação Enem’ - sem a adequada argumentação, sua produção não será bem avaliada. Por isso insistimos que a argumentação deve ser o ponto de partida das aulas de produção textual. Argumentando bem, os demais aspectos da produção textual poderão ser facilmente internalizados e o aluno terá maiores chances de sucesso em sua vida escolar e profissional.

Questionados sobre a importância de projetos de incentivo à prática da produção textual no Campus, tivemos unanimidade nas respostas: os 46 alunos respondentes afirmaram que sim, que consideram importante. Essa visão foi aferida em respostas anteriores, quando os alunos demonstraram reconhecer a importância da atividade de produção textual.

Por fim, uma última questão buscou informações pessoais dos respondentes sobre temas que gostariam de escrever. As respostas foram tão diversas que sequer permitiram um agrupamento. Foi possível perceber que muitas dessas respostas relacionam-se com experiências pessoais, frustrações, condições relacionadas a interesses bem particulares e outras que sugerem até mesmo um sinal de condições psicológicas que necessitam ser compreendidas e trabalhadas com o adolescente. Notamos uma preocupação com a vida, com o cotidiano, com questões do dia a dia, o que, de certa forma, demonstra que os alunos percebem problemas que estão à sua volta e querem discutir no ambiente escolar. A escola, com seu dever formador, não pode perder de vista as dimensões da realidade que envolve seu público, com os diversos aspectos que dela advêm. Dessa forma, a fim de apontar temas que possibilitem à produção textual o alcance de seu poder emancipador, será necessário estabelecer um critério para análise das condições históricas, sociais e culturais dos alunos, a fim de iniciar o trabalho abordando temas e gêneros textuais condizentes com esse contexto.

Considerações Finais

Este estudo, acerca da prática da produção textual no ensino médio integrado, objetivou primordialmente buscar uma discussão acerca da atividade ‘produção textual’ no ambiente escolar, de forma a alcançar seu poder emancipador.

O ensino médio integrado à formação profissional busca a formação omnilateral dos alunos, ou seja, busca prepará-los para a criticidade, para a reflexão sobre sua condição social, dando-lhes capacidade para participar das lutas em favor dos interesses da coletividade. Essa proposta de educação sustenta uma formação humanizadora, que forma o aluno para a vida, o exercício da cidadania, e também para o trabalho, enquanto atividade ontologicamente inerente ao homem. Essa indissociabilidade entre trabalho e educação transforma o trabalho em princípio educativo, o qual não pode estar a serviço dos poderes hegemônicos capitalistas, atendendo ao propósito de progresso material. Pelo contrário, essa integração prevê uma formação geral do aluno, prevê uma educação para a liberdade, prevê emancipação.

É neste aspecto que apontamos a prática da produção textual como uma importante ferramenta metodológica, pois trata-se de uma atividade inerente aos conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, uma vez que atende à preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, ao mesmo tempo em que busca o uso consciente dos recursos expressivos da língua, para se alcançar uma formação humanizadora, capaz de preparar o educando para o real exercício da cidadania. Para que a produção textual seja uma atividade escolar emancipadora, é preciso considerá-la num processo de construção e reconstrução, de escrita e reescrita, partindo da realidade social, cultural e histórica dos alunos. No decorrer deste estudo, constatamos, por meio da pesquisa de campo e dos autores estudados, que a atividade, no ambiente escolar, carece de drástica ressignificação, para que seja possível alcançar seu real potencial emancipador.

A pesquisa realizada demonstrou, nas vozes dos professores, que o interesse dos alunos na atividade depende diretamente do tema que se apresenta. Demonstrou, também, que as maiores dificuldades notadas, na correção das produções textuais dos alunos, estão ligadas ao domínio do repertório sociocultural, ou seja, à capacidade de argumentação. Isso se deve à falta de conhecimento sobre o assunto, não se pode argumentar sobre o que não se conhece. Requer, portanto, uma ressignificação da atividade, no ambiente escolar, para que se alcance a contribuição possível no desenvolvimento crítico e social dos alunos, o que se faz extremamente relevante em sua formação, principalmente quando se trata de uma instituição como o IF Goiano, comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos.

TEXTUAL PRODUCTION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: VOICES OF STUDENTS AND TEACHERS OF INTEGRATED HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article intends to reflect on the importance of the activity 'textual production' in the school environment, in order to reach its emancipatory potential, presenting a research carried out with students and teachers of Integrated High School, a teaching proposal that presupposes omnilateral training of people. The research has a qualitative-quantitative approach, of the case study type, and bibliographical researches were carried out on the conceptual bases of Professional and Technological Education and on textual production as a school activity. Questionnaires were applied to students and teachers of Portuguese Language and Textual Production, in order to know the main problems in working with writing. It was verified the need to resignify the activity, so that the possible contribution to the critical and social development of students can be achieved, which is extremely relevant in their training.

KEYWORDS: Professional and technological education; Integrated high school; Textual production.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IF GOIANO - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. *Projeto Pedagógico de Curso Integrado em Comércio*. Ipameri, 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/IPMR/ENSINO/PPC/PPC---TCNICO-EM-COMERCIO-INTEGRADO-AO-ENSINO-MDIO-V10112017.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

IF GOIANO - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. *Projeto Pedagógico de Curso Integrado em Redes de Computadores*. Ipameri, 2018. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/IPMR/ENSINO/PPC/PPC_2019/PPC_Tecnico-Redes-de-Computadores-Int-Ens-Medio_09-07-2019_v7_NOVO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holo*, Vol. 2, 2007. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 01 dez. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, Hoje*: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

Recebido em: 11/06/2021.

Aprovado em: 22/07/2021.