

# LEITURA E ESCRITA: UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM AO SUL DO ESTADO DO AMAPÁ

José Enildo Elias Bezerra<sup>1</sup>  
Maria Teresa Gonçalves Pereira<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta atividades desenvolvidas no campo da Leitura, Produção Textual e Reescrita no Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, campus Laranjal do Jari. Os trabalhos foram realizados por meio de oficinas, tendo como protagonistas alunos do Ensino Médio-técnico, no período de 2011 a 2013. Os resultados foram significativos. Durante as atividades realizadas no contraturno, durante o processo de aprendizagem apontaram-se as atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, utilizando textos para encontrar informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias e os objetivos do interlocutor.

**Palavras-chave:** escrita, leitura, produção textual, reescrita.

## Introdução

Como nossa pesquisa se situa no campo do ensino da Leitura, Produção Textual e Reescrita, focando mais precisamente em trabalhos de oficinas com atividades que envolvem alunos do curso Médio-técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, campus Laranjal do Jari, aponta-se durante o artigo uma abordagem teórico-prática nas aulas de Língua Portuguesa.

Os trabalhos foram realizados entre 2011 a 2013, sendo protagonistas os primeiros alunos do Ensino Médio-técnico em uma instituição federal na região ao sul do estado. Para enfrentar as dificuldades encontradas pelos discentes foram realizadas

---

<sup>1</sup> Pós-graduação em Língua Portuguesa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, *campus* Maracanã, doutorando em Língua Portuguesa. E-mail: enildoelias@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Pós-graduação em Língua Portuguesa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, *campus* Maracanã, doutora em Língua Portuguesa. E-mail: mtgpereira@yahoo.com.br.

práticas de Leitura, Produção textual que pudessem minimizar os problemas encontrados por professores nos mais diversos componentes curriculares e que pudessem alcançar um processo de leitura e de escrita exigidas pela sociedade atual.

No primeiro momento, serão apresentados os critérios de elaboração que orientaram as oficinas na instituição, baseando-se nas concepções de autores que trazem reflexões sobre as atividades desenvolvidas no espaço escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

No segundo tópico, as discussões estarão voltadas para as características textuais dos alunos, destacando os conhecimentos insuficientes que tinham com relação aos gêneros textuais e às estruturas de pequenos parágrafos produzidos pelas turmas.

O terceiro tópico destaca a implantação das primeiras oficinas e a contextualização das atividades de Língua Portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, buscando compreender com documentos oficiais e autores que colaboram na compreensão dos objetivos das oficinas realizadas.

No último tópico, demonstraremos a relevância da escrita para alunos egressos do Ensino Médio-técnico no IFAP e a responsabilidade da escola em realizar atividades que levem os alunos a serem comunicadores efetivos, que possam compreender como a leitura e a escrita podem afetar na comunicação quando não realizadas de forma coesa e coerente.

### **A produção textual no Vale do Jari**

Todo texto é um produto passando 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 uma 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. Segundo Koch e 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 ser compartimentado em etapas que, em geral, se aplicam a praticamente todos os tipos de texto.

Os processos são descritos por Koch e Elias (2009) como pesquisa, estrutura, rascunho, texto final e revisão da publicação a ser efetivado 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, fragilizando tais mecanismos fundamentais para 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 criarem rascunho dos textos e não realizar uma leitura minuciosa do que produziram, finalizam os textos sem a menor 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 se tratam os assuntos em sala de aula, isso quando não se preocupam 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; tornar 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 ainda sem nenhuma experiência com a prática do rascunho para elaboração de um texto coeso e coerente.

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-se considerar 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-se criar 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. Na pesquisa, serão apresentadas as situações nas oficinas promovidas pelo grupo de pesquisa no IFAP e as produções dos textos produzidos a fim de criar condições de novas expectativas para textos escritos mais coerentes e coesos.

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 destaca-se pela descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito. Para Dolz (2010, p. 13), “O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização”.

Tratou-se uma prioridade, a relação da escrita nas oficinas levando-se em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais dos grupos de alunos. Isto porque o pesquisador considera a escrita como forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

As funções das situações de comunicação por meio da escrita levam a 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 segundo Dolz (2010), são práticas textuais diversas que devem constar dos novos planos de ensino das escolas, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

Baseando-se nessas concepções, as oficinas de Leitura e de 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 à produção textual. Para Dolz (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 IFAP reconheceram quais as relações que os alunos mantinham com a escrita, se existiam, quais adquiridas anteriormente à escola, letramento não escolar, se a relação de domínio estava relacionada às condições de alfabetização e de letramento.

Foi imprescindível aplicar atividades cujo objetivo era iniciar leitura e escrita de textos menores. Nos seis primeiros meses de trabalho, a aplicação 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 no 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.

A resposta 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. Dolz (2010) afirma que não é apenas ter a resposta a questões de dificuldades de leitura e de escrita, é necessário que nos centremos sobre as aprendizagens que merecem abordagem e nos problemas de escrita solucionados.

As argumentações de Dolz (2010) caracterizam-se pela importância central na construção do pensamento, 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 de 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.

Dolz (2010) alerta, ainda, para a necessidade de os docentes observarem o ensino de Língua Portuguesa, como forma de criar atividades que realizem reflexões e que tragam objetividade da linguagem escrita e do sistema linguístico. O autor destaca que os processos próprios da escrita visam a seu controle consciente e à aprendizagem da revisão. Finaliza, concluindo que é por meio da articulação entre estruturação e expressão que se pode fazer a interação entre os interlocutores.

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 IFAP nos primeiros dois anos, contudo, que as formas de trabalho escolar contribuía para uma leitura e escrita coesas e coerentes.

Após seis meses de produções sistemáticas de textos escritos, passaram a ser acompanhados por reflexões gramaticais significantes, já que não poderíamos sinalizar apenas com 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, 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, Dolz (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.

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 IFAP.

Há o estabelecimento de relações entre o ensino de nomenclatura gramatical e ensino de produção de texto. Dolz (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 IFAP objetivou também buscar uma compreensão da produção textual coerente, que não só incentivava a criar textos como um processo de adaptação de outros textos, mas de ensinar e aprender a escrita como um processo complexo, criando novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada instante.

Nos primeiros contatos com a escrita dos alunos do IFAP 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. Dolz (2010, p. 18) aponta as situações de comunicação do texto e não apenas palavras criadas pelo professor ou aluno ou de forma aleatória.

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.

Segundo Dolz (2010), “um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela”. Certos bloqueios para realizar textos curtos por parte dos aprendizes relacionavam-se à imagem de si

transmitida pela escola, baseando-se nas avaliações dos professores que traduziam a capacidade do aluno pela produção textual.

Dolz (2010, p. 22) analisa

O lugar Social em que se produz um texto é um fator importante a ser considerado para se compreender a natureza das interações a que ele dá suporte. Além disso, o lugar social permite compreender as normas e os valores associados ao texto e constitutivos das diversas comunidades discursivas.

Nas propostas apresentadas aos aprendizes demonstrávamos 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.

Dolz (2010, p.22) aponta que tais características nas produções textuais de gêneros variados são relevantes para os iniciantes de uma escrita formal. Segundo o pesquisador, “as práticas, as convenções e as normas de escrita evoluem com o tempo e mudam de uma instituição para outra.”.

As formas de relação com a escrita, segundo Dolz (2010), são estruturadas pelas representações e pelas referências culturais. Tais reflexos de aprendizagens puramente gramaticais, com frases soltas, foram identificados nas restrições de textos escritos pelos alunos nas oficinas do IFAP.

A contextualização de textos voltados às questões regionais foram importantes na elaboração dos primeiros textos dos discentes. A preocupação em manter as primeiras leituras e escritas em um formato que levasse os indivíduos a se adaptarem às situações de comunicação voltadas 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 escola. A organização das produções em partes permite a elaboração de uma língua formal escrita.

Dolz (2010) evidencia que, entre outras construções importantes na elaboração de um texto, é importante destacar a textualização, que utiliza os recursos da língua. A releitura, revisão e reescrita foi uma consequência da busca de uma produção escrita cada vez mais aperfeiçoada.

Para Dolz (2010, p. 27):

A fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais.

Analisando suas palavras, observamos que se trata da complexidade da atividade escrita, justificando o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Para o autor, desenvolver o saber escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz.

As análises dos componentes da escrita realizada por Dolz nos ajudam a descrever e antecipar os obstáculos possíveis encontrados entre os alunos do IFAP entre 2011 a 2013. Tais tensões durante o processo de aprendizagem nas oficinas e aulas de Língua Portuguesa geraram aos poucos nos estudantes desafios que deveriam ser ultrapassados. Esses foram construindo um sistema da escrita e apropriando-se das práticas textuais, sem a preocupação de escrever apenas para obtenção de notas.

Justificava-se nossa preferência em empregar o termo “erro” em vez do termo “falta ortográfica” a partir da concepção que trata Dolz (2010), ao considerar como de responsabilidade do aluno, assinalando suas deficiências e falhas de sua aprendizagem. O erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de dificuldade nas produções escritas.

Um dos obstáculos encontrados nas características da escrita dos alunos do IFAP foi a separação das palavras, especialmente entre o determinante e o nome.

Dolz (2010) explica que, nessa situação, o conhecimento ortográfico prescrito das palavras mais familiares, a compreensão das noções de pronomes ou de determinante, implica uma reorganização dos conhecimentos e do funcionamento da escrita. Ainda define tais processos como uma necessidade de ultrapassagem desse obstáculo frequente na aprendizagem da escrita “todo obstáculo que pode perturbar a aprendizagem e que todo aprendiz de produção escrita deve superar” (p. 32).

Inteiramente de acordo com o autor, víamos os obstáculos e as dificuldades como intrínsecos à aprendizagem. Quando apresentados os primeiros textos, percebemos que as maneiras recorrentes de aprendizagem, em outros momentos na

escola, demonstravam situações de desvios gramaticais, coesivos e de coerências sistematicamente.

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

Para conhecer as fontes das dificuldades de escrita e para bem organizar as atividades de ensino, Dolz (2010) conceitua algumas características que o professor deve levar em conta como motivacionais, tratando de fontes associadas à canalização das necessidades do aprendiz; enunciativas, a fonte da dificuldade é a entrada do sujeito no texto, a indexação adequada das diferentes instâncias responsáveis pela enunciação.

Outras características apontadas pelo autor (2010) são 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 a ser produzido e a não conformidade com as convenções e as regularidades que os caracterizam. Segundo Dolz (2010, p. 33), considerar os modos de realização textual leva-nos a distinguir diferentes fontes de problemas com relação ao gênero e tipo textual.

Embora as características apontadas por Dolz (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 a 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.

Segundo Dolz (2010, p.53), “A introdução de novas exigências em rupturas com as aprendizagens precedentes exige do professor um bom conhecimento das expectativas e das disposições previstas pela escola”.

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

Dolz (2010, p. 53) explica, ainda, que “levar em consideração os objetivos de aprendizagem é uma necessidade absoluta, a fim de podermos determinar o limite desejável do êxito dos alunos”.

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.

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 que “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.

### **Olhar da escola no ensino médio sobre a produção textual no Vale do Jari**

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.

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.

E 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 e Bases da Educação Nacional – LDBEN (2006) trata o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica em seu Art. 36, relatando que neste

processo é a “etapa final da educação básica”. Nesse sentido, 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 IFAP, portanto, não só define um caráter geral afinado à contemporaneidade, mas objetiva construir competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e do próprio desenvolvimento como profissional e cidadão. Os PCEM (2000, p.11) expressam as inquietudes do mundo moderno quando estabelece que:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta 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, levaram-se em consideração durante a implantação, as condições em que se encontravam os aprendizes.

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

Uma sociedade sem acesso aos bens de informação tende a ser levada à condição mínima de informação e, conseqüentemente, à falta de informações, a uma estagnação do desenvolvimento intelectual dos cidadãos.

Segundo os PCEM (2000, p.11), é importante aceitar a perspectiva otimista ao admitir que vivemos 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 tem como elemento 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 pode oferecer, não só o estudo da língua em si, mas a compreensão de conteúdos aplicados em outras disciplinas.

Encontrar soluções para criar homogeneização em cursos Médio-técnico em condições mínimas de acesso à comunicação e à 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.

No início dos trabalhos desenvolvidos no campus do IFAP, houve tensão entre a aprendizagem adquirida pelos discentes e os conhecimentos introduzidos pelos professores da instituição. Tal tensão estava prevista, 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 de 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 e que os alunos compreendam a necessidade de encontrar caminhos para situarem seus objetivos em 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 de tipos textuais específicos em cada situação do indivíduo.

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 sua exclusão. Uma escola enquanto instituição pública que pretenda 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 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 IFAP iniciou-se com programas copiados dos programas no livro didático adotado no primeiro ano da implantação.

Em 2011, esvaziou-se a possibilidade de construir uma proposta curricular em que se pretendiam 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 PCEM (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 levadas em conta por parte da escola, cuja finalidade é acompanhar os mecanismos de desenvolvimento da sociedade do século XXI.

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 IFAP. Vendo-se na impossibilidade de mudança, iniciaram-se as primeiras atividades de leituras e produções textuais com os alunos a fim de identificar as possíveis dificuldades.

Independentemente das situações encontradas nas aulas de Língua Portuguesa, é importante considerar os obstáculos e superá-los com uma proposta que pretenda estabelecer critérios dentro da contemporaneidade, incorporando como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI, assim como relata os PCEM (2000).

Acrescentar a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas de textos hoje pode se definir como relações sociais e tecnológicas, que tratam do uso da tecnologia na sala de aula e em outros ambientes.

### **A implantação do programa de Língua Portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCEM**

A organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio constrói os saberes integrados à ciência e à tecnologia. O documento foi elaborado para criar

possibilidades de fundar uma referência a determinados parâmetros aplicados nos programas escolares.

Tendências de aprendizagens têm sido fortalecidas há longo tempo em nosso país, as tradições de ensino de Língua Portuguesa foram cristalizadas durante décadas, mas a nossa relação não deve destruir ou cristalizar conceitos pré-concebidos; o relevante é buscar novos olhares sobre o instituído e criar novas possibilidades de aprendizagens que renovem o já concebido durante anos, surgindo novos caminhos para uma aprendizagem mais eficaz para nosso tempo.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio PCEM (2000, p. 90) reconhecem que ao elaborar novas propostas para o Ensino Médio existirá:

Uma articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, europeias e orientais. A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dão muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social.

Nada mais significativo e importante do que o ensino de Língua Portuguesa na construção da cidadania; a compreensão de que as mais diversas culturas constroem nossa língua é fundamental para a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo encontrado nos extremos de nosso país almejam conquistas que, na verdade, só se poderiam visualizar pelas escolas dos grandes centros, com facilidades de comunicação e estruturas adequadas ao ensino.

Os saberes dos alunos do Vale do Jari estavam associados aos conhecimentos do dia a dia e, ao se vincularem aos científicos e aos tecnológicos, sobressaíam na leitura e na produção escrita.

As estruturas do programa estabelecido no IFAP têm como características o trabalho com a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e textual, típico das orientações da gramática normativa. Jadel (2014, p. 216) afirma que a “língua define caminhos de ser aluno e professor de Língua Portuguesa e, por isso, é preciso buscar coerências entre a concepção de língua e a concepção de mundo”.

Os trabalhos das oficinas não incluíram como objetivo abandonar o ensino da gramática normativa, isto porque se acredita que a lógica da língua deve ser

incorporada por regras situadas no domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, assim como afirma Jadel (2014, p.17), “quem fala ou escreve bem tem que seguir e dominar as normas que compõem a gramática da língua”.

O grupo de pesquisa iniciou as propostas com atividades interdisciplinares, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Nas orientações encontradas no documento oficial, é importante enfatizar a interdisciplinaridade como eixo integrador, um dos objetivos nas primeiras atividades de leitura e de produção escrita.

Problematizando com temas geradores, os primeiros anos das oficinas tiveram como plano de ação intervir na realidade dos alunos do Vale do Jari, experimentando novas concepções de ensino.

Integrar as disciplinas nas aulas de Língua Portuguesa mostrou-se de fundamental importância, porque a realidade do ensino de língua traz necessidades para constituição de conhecimentos amplos de comunicação e de integração entre áreas que aproximam de determinado conhecimento especializado; ao contrário de determinada área, a língua pode superar o conhecimento descritivo para captar suas conexões com a realidade do aluno.

Levaram-se em conta as necessidades de uma busca pela própria identidade linguística de cada aluno do IFAP, pois existiam fatores extralinguísticos desconhecidos para os professores de outras regiões do Brasil; fato confirmado por Jadel (2014, p. 20) ao dizer que: “na visão sociointeracionista da linguagem, todas as variedades existentes em nossa sociedade pertencem a nossa língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais também possuem expressividade e comunicatividade”.

É necessário desconstruir a ideia do fazer pedagógico fundamentado no ensino tradicional já consolidado nos alunos do IFAP, em que o ato de ensinar limitava-se à transmissão de informações para memorização e reprodução. O professor era visto anteriormente pelos estudantes como apenas um interlocutor que fornecia informações sobre o ensino de gramática, um desafio nos primeiros anos de funcionamento das oficinas.

Em muitas situações, durante os primeiros contatos com os alunos, a criatividade era considerada inata, como se aqueles indivíduos tivessem uma vocação específica para ler e para escrever, uma espécie de naturalidade inerente ao homem, como a fala.

Tais alunos estavam acostumados a problemas de conteúdo e à falta de criatividade nas produções escritas pela forma de criação dos temas, geralmente, motivados por datas comemorativas durante o Fundamental, inclusos na obrigatoriedade dos programas escolares.

As oficinas oportunizaram aos alunos perceber o domínio de habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, lendo e escrevendo textos que focalizaram condições do cotidiano, com oportunidades de diferenciar as diversas formas de expressão.

### **A relevância da escrita para os alunos egressos do ensino médio-técnico no Vale DO Jari**

Para observar a escrita dos alunos do IFAP, 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. Nas inscrições nos cursos, houve pouca procura devido a ser o primeiro. A seleção para o ingresso no Instituto Federal tem um caráter puramente interpretativo e de conhecimentos de estruturas gramaticais, abolindo-se a produção textual nas avaliações.

Costa e Ribeiro (2013, *apud* POSSENTI, 1996, p. 32) sintetizam que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua”.

Mesmo em processo seletivo rigoroso, ainda encontraremos alunos com dificuldades básicas de escrita. Talvez a seleção de candidatos amenize as futuras propostas de escrita na escola, porém, não está confirmado que isso significa uma forma exemplar de selecionar os candidatos.

Seria essencial para uma educação básica o entendimento de atividades de leitura e de produção de textos desde os 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 e Ribeiro (2013, p. 176), “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 IFAP trouxeram imediatos reflexos negativos às avaliações das demais disciplinas. Por conta dessa realidade, iniciaram questionamentos sobre as dificuldades encontradas, levando-nos 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.

Era preciso ressaltar as propostas para os alunos do IFAP de modo a perceberem que o escrever, por sua vez, requer um movimento extremamente ativo, com imagens, atribuindo formas ao texto ou modificando-o a forma, 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 e 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 compreendam 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, iniciou-se um projeto independente das obrigações estabelecidas no programa curricular de Língua Portuguesa, procurando minimizar os altos níveis de reprovações e de desistências.

## Palavras finais

É importante ressaltar que a proposta se baseava nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996), ao estabelecer um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, voltado 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 (na região sul do estado do Amapá, Monte Dourado e Almeirim (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 IFAP também existem critérios similares às demais instituições, entretanto, o nível de letramento encontrado pelos professores entre os nossos 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 IFAP. Dessa forma, nos primeiros encontros nas aulas de língua portuguesa, apresentamos 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 ensino, esquecendo-se de outras que complementam o processo de ensino-aprendizagem.

Entre tantas dificuldades encontradas, apontamos o fator tempo, como aspecto negativo pois há apenas quatro horas aulas em cada turma para trabalhar leitura, interpretação, produção textual, gramática e ensino de literatura, impossibilitando conduzir todas as atividades do programa da instituição. Os discentes só 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

BRASIL. 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.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção Escrita e Dificuldade de Aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 112 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção escrita*. São Paulo: Contexto, 2009. 224 p.

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.

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

## READING AND WRITING: A LEARNING TOOL TO SOUTH AMAPÁ STATE

### ABSTRACT

The article presents activities in the field of Reading, Text Production and rewritten in high school, at the Federal Institute of Education, Science and Technology Amapá - IFAP, Laranjal do Jari campus. The work was carried out through workshops, with the protagonist students of Middle- technical education in the period of 2011 to 2013. The results were significant. During the activities carried out contraturno the learning process pointed up the effective integration attitudes in the writing world, using texts to find information and knowledge, writing or reading in a different way, according to the circumstances and objectives of the party.

**Keywords:** writing, reading, text production, rewritten.

Recebido em 03/03/2016.

Aprovado em 11/03/2016.