



**Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão  
da Educação Brasileira**

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da  
Educação Brasileira

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-476-4 DOI 10.22533/at.ed.764191007  1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.  CDD 379.981
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br



## APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS	
Diego Bechi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910071	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>17</b>
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO	
Liamara Baruffi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910072	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>27</b>
A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Luiz Carlos Lückmann	
DOI 10.22533/at.ed.7641910073	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>39</b>
CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM-PARÁ	
Adriane Panduro Gama	
Tânia Suely Azevedo Brasileiro	
DOI 10.22533/at.ed.7641910074	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>56</b>
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	
Patrícia Aparecida da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.7641910075	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
DESIGN EDUCACIONAL NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Edilene Cândido da Silva	
Juliana Teixeira da Câmara Reis	
Raiane dos Santos Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7641910076	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O PROJETO VISITANDO A BIOLOGIA DA UEPG	
Fernanda Mendes Ferreira	
Fernanda Verônica Fleck Pereira	
José Fabiano Costa Justus	
DOI 10.22533/at.ed.7641910077	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
Eridan Rodrigues Maia Aída Maria da Silva Marcia Betania de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7641910078</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>99</b>
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS	
Graciele Alice Carvalho Adriano Ana Clarisse Alencar Barbosa Mônica Maria Baruffi Patrícia Cesário Pereira Official	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7641910079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>110</b>
FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rosemeri Henn Marlene da Rocha Migueis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>122</b>
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS	
Camila Ursulla Batista Carlos Glycia Melo de Oliveira Moaldecir Freire Domingos Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>132</b>
LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO: EVENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS	
Klébia Ribeiro da Costa Ana Maria de Oliveira Paz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>144</b>
NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL	
Elton Basílio de Souza José Geraldo Pedrosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100713</b>	

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>156</b>
O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB	
Bruna Tavares Pimentel Heytor de Queiroz Marques Raphaella Ferreira Mendes Weverson Bezerra Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>166</b>
O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA	
Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>172</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO: RECORTE VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Helena Mendes de Miranda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100716</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>184</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	
Giovanna Rodrigues Cabral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>195</b>
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Mateus De Souza Coelho Filho Evandro Luiz Ghedin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>211</b>
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Jacir Mario Tedesco Filho Matilde Dias Martins Pupo Sandra Terezinha Urbanetz Simone Urnauer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>216</b>
CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES	
Bernarda Elane Madureira Lopes Cristiana Fonseca de Castro Elisa Carneiro Santos de Almeida	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100720</b>	



<b>CAPÍTULO 21 .....</b>	<b>229</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Andréa Cristina Maggi	
Ivo de Jesus Ramos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100721</b>	
<b>CAPÍTULO 22 .....</b>	<b>243</b>
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE FUNÇÃO DOCENTE FORMATIVA: NARRATIVA DE MEMÓRIA	
Fernando Lucas Oliveira Figueiredo	
Santuza Amorim da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100722</b>	
<b>CAPÍTULO 23 .....</b>	<b>258</b>
VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E FORMADOR ANTE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Marta Rosa Borin	
Neida Maria Camponogara de Freitas	
Heliana de Moraes Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100723</b>	
<b>CAPÍTULO 24 .....</b>	<b>269</b>
CUIDAR E EDUCAR:UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE CUIDADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	
Bianca Cristina dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100724</b>	
<b>CAPÍTULO 25 .....</b>	<b>278</b>
ME FORMANDO PROFESSORA: MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID	
Pamela Fonseca Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100725</b>	
<b>CAPÍTULO 26 .....</b>	<b>284</b>
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Malcus Cassiano Kuhn	
Michele Roos Marchesan	
Naiara Dal Molin	
Helena Miranda da Silva Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100726</b>	
<b>CAPÍTULO 27 .....</b>	<b>295</b>
O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO	
Suellen Cristina Marciano	
Daniela Paula da Silva Mariano	
Roberta Negrão de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76419100727</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>307</b>

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS

### Andréa Cristina Maggi

Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais – CEFET-MG  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tecnológica

### Ivo de Jesus Ramos

Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais – CEFET-MG  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tecnológica

**RESUMO:** Observações sobre a dificuldade que discentes e docentes, especialmente os das áreas Exatas, demonstram ao lidar com a produção de textos de diferentes gêneros textuais suscitaram a realização deste trabalho a fim de conhecer a origem dessa dificuldade que os estudantes e profissionais dessas áreas demonstram em verbalizar, na escrita, propostas de redação. A partir desse questionamento, neste trabalho de caráter qualitativo, busca-se refletir sobre os fatores que podem influenciar nesse aprendizado, bem como compreender de que forma essa dificuldade de estudantes em lidar com o texto durante a formação escolar pode vir a ter algum impacto no mundo do trabalho. Nesse estudo, apresenta-se concepções de texto e de leitura, a relação dos sujeitos com o texto, bem como dados resultantes de entrevistas realizadas

com estudantes de cursos de engenharia. Para fundamentar as ideias defendidas, a Literatura baseia-se nos estudos de Geraldini *et al.* (2001), Viana (2006), Koch e Elias (2010), Almeida (2011), Koch e Marinello (2015), e na Base Nacional Comum Curricular (2018). Ao final, pretende-se dialogar sobre o trabalho significativo da produção de textos aplicada ao cotidiano do estudante na educação tecnológica – voltada para o mundo do trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação tecnológica; Ensino e aprendizagem; Leitura; Produção de Textos.

**ABSTRACT:** Observations on the difficulty that students and teachers, especially those in the Exact areas, demonstrate when dealing with the production of texts from different textual genres have led to the realization of this work in order to understand the origin of this difficulty that students and professionals of these areas demonstrate in verbalizing, in writing, drafting proposals. From this questioning, in this qualitative work, it is sought to reflect on the factors that can influence in this learning, as well as to understand how this difficulty in dealing with the text during the school formation and even in the professional life of this student can have some impact on the world of work. In this study, we present conceptions of text and reading, the relationship of subjects with the

text, as well as data resulting from interviews conducted with students of engineering courses. To base the ideas defended, the Literature is based on the studies of Geraldi et al. (2001), Viana (2006), Koch and Elias (2010), Almeida (2011), Koch and Marinello (2015), and the National Curricular Common Base (2018). At the end, we intend to talk about the significant work of text production applied to the student's daily life in technological education - focused on the world of work.

**KEYWORDS:** Technological education; Teaching and learning; Reading; Production of Texts.

## 1 | INTRODUÇÃO

Essa reflexão sobre o contexto de leitura e produção de textos no âmbito da educação profissional surgiu a partir de observações realizadas dentro e fora de sala de aula: (i) Em sala ao deparar-me com alguma dificuldade de estudantes, dos Ensinos Médio e Superior, em lidar com a produção de textos, principalmente daqueles que demonstram mais facilidade em lidar com as disciplinas das áreas Exatas; (i) Fora de sala, nas conversas informais em sala de professores, grupos de estudos e rodas de amigos. Nesses diálogos com profissionais, de diversas áreas do conhecimento, em especial os das Exatas, dentre outras reclamações surgem comentários como: “Tenho muita dificuldade em produzir textos.”, “Português é muito difícil.”, “Produzir textos é muito chato.”.

A partir dessa contemplação, urgiu a necessidade de pelo menos identificar a origem do que aparenta ser uma lacuna que o falante da Língua Portuguesa Brasileira (LP) demonstra ter na conexão com a própria língua materna. Especificamente, nessa “(não)”relação com a produção de textos utilizando a língua à qual o sujeito está exposto desde o nascimento e que, portanto, domina ou teoricamente deveria dominar, é que surge a ideia de buscar entender motivo(s) e/ou origem(ns) da(s) dificuldade(s) que discentes e até mesmo docentes demonstram em produzir textos verbais escritos.

Destarte, neste estudo, discute-se quatro questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos. A dificuldade de falantes de LP em produzir textos seria reflexo do método de ensino? O professor de LP é o único responsável por trabalhar a produção de textos no âmbito da educação escolar? É possível elencar fatores que podem estar influenciando nesse aprendizado? Essa dificuldade em lidar com a língua escrita pode afetar o desempenho do profissional no mundo do trabalho?

Na busca por respostas para essas perguntas, além da Literatura pesquisada, busca-se dados que foram coletados em entrevistas informais realizadas com dez estudantes de graduação de períodos variados (do 1º ao 9º) de uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte. Nessa investigação, a coleta de dados teve como objetivo identificar a relação desses estudantes com a produção de textos na escola. Por motivos éticos, a Instituição será denominada Instituição A e os estudantes

denominados ENX, sendo E: a designação de estudante, N: o número que identifica o estudante por curso, e X: a faculdade cursada pelo estudante. (C: Engenharia de Computação; M: Engenharia Mecânica; E: Engenharia Elétrica).

A princípio, sob a ótica desse estudo, situa-se como o texto é e/ou está inserido no tempo e no espaço do cotidiano do sujeito envolvido na comunicação. Nesse contexto, busca-se entender se há questões que viabilizam ou não a prática da produção de textos enquanto disciplina escolar, bem como se o produzir textos tem implicações no exercício da prática profissional.

Além da literatura baseada nos estudos de Geraldi *et al.* (2001), Viana (2006), Koch e Elias (2010), Almeida (2011), Koch e Marinello (2015), na Base Nacional Comum Curricular (2018), dentre outros, as reflexões também estão pautadas nas entrevistas realizadas com os dez estudantes. Ao final, busca-se refletir sobre a produção de textos significativa e aplicável ao cotidiano do estudante da Educação Tecnológica - voltada para o mundo do trabalho.

## 2 | LEITURA E TEXTO

Para refletir sobre a produção de textos na educação tecnológica é importante nortear o trabalho sob uma concepção de leitura e de texto.

Ler, conforme Viana (2006, p. 9), não significa somente a capacidade de juntar letras, palavras e frases, mas é também compreender a forma como o texto está tecido. Segundo esse autor, uma leitura de qualidade dá ao leitor subsídios para extrair do texto informações fundamentais à sua prática leitora.

Sarmiento (2006, p. 6), nessa mesma perspectiva, entende que o ato de ler implica não somente a leitura canônica de livros literários, jornais e revistas. Ações como assistir filmes e peças teatrais, ir a exposições de artes, conversas com pessoas também são formas de leitura, de “observar o mundo”.

Para Koch e Elias (2010, p. 10-11), quando considerada a concepção de língua interacional ou dialógica, com foco na interação autor-texto-leitor, os sujeitos envolvidos na comunicação são atores na construção de sentido do texto. Desse modo, a leitura é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos na qual o leitor constrói o sentido ao interagir com o texto. Nesse caso, considera-se as experiências e os conhecimentos prévios que o leitor possui.

Assim, sobre leitura, pode-se entender, com base na literatura apresentada, que é uma atividade intrinsecamente associada ao processo de construção do conhecimento e de sentido acerca do texto, por meio da interação autor-texto-leitor.

Em relação ao conceito de texto, Abaurre (2007, p. 5) entende que é o produto final da atividade de significação da situação que o produziu. Dessa forma o sujeito deve ter competência de representar a escrita da linguagem, bem como ser capaz de distinguir as situações sociocomunicativas de produção da escrita. Nesse sentido,

faz-se necessário definir com clareza o que se quer comunicar, para quem e com qual objetivo a escrita será produzida, sendo adaptada ao contexto de uso a que se propõe.

O pensamento de Abaurre (2007, p. 5) corrobora com a concepção de texto segundo Koch e Elias (2010, p. 12). Estas autoras entendem que o texto é o lugar de interação entre o sujeito e seus conhecimentos em processo de interação. Sendo assim, pode-se inferir que o sentido de um texto não está nele, mas na relação ativa que o leitor estabelece com ele, a partir dos próprios conhecimentos de mundo e das pistas e sinalizações dadas pelo texto.

Cabe destacar que a leitura não é predecessora da escrita, nem tampouco menos importante ou relevante. Essas atividades são complementares e, segundo Abaurre (2007, p. 4) inexistem uma sem a outra.

A habilidade leitora influencia na formação do sujeito enquanto estudante competente, o que de fato é indiscutível. Tal afirmação fundamenta-se, nos estudos de Köche *et al.* (2010, p. 9), no que tange à leitura e à escrita. Seja na vida pessoal ou profissional, as autoras apontam que essas competências são relevantes, uma vez que contribuem para que o sujeito seja inserido nos diversos contextos sociais. Em contrapartida, essas pesquisadoras, além de sinalizarem que os estudantes apresentam dificuldades na compreensão e na produção de textos, entendem que uma maneira eficaz de formar leitores e autores no âmbito acadêmico é propor produções de textos focadas no uso de gêneros textuais comuns ao cotidiano dos estudantes.

Por gêneros textuais entende-se, conforme teoriza Köche *et al.* (2010, p. 9), como sendo os fenômenos sociais, orais ou escritos, presentes nas atividades socioculturais, que se materializam nas situações sócio comunicativas que envolvem os falantes de uma língua.

No que tange ao ensino de leitura e produção de textos, Abaurre (2007, p. 6) destaca que o professor deve conhecer usos e técnicas da escrita, diferenciando situações e contextos de produção escrita, para desempenhar competentemente seu papel. Além disso, é importante ressaltar que os objetivos da leitura podem ser determinantes na interação leitor-texto já que essa relação também é estabelecida pela intenção que se tem ao ler um texto, conforme aponta Koch e Elias (2010, p. 19).

À base da teoria apresentada, compreende-se, para fins desse estudo, que é imprescindível associar a leitura à escrita no processo de ensino e de aprendizagem de produção de textos.

A fim de retratar situações e/ou fatores que podem interferir no processo de aquisição da competência na escrita dos falantes de LP, da formação acadêmica ao ingresso no mundo do trabalho, questiona-se então se a dificuldade que os sujeitos demonstram em produzir textos seria reflexo do método de ensino. Esses estudantes são expostos a propostas de produção de textos que privilegie uma (re)escrita coerente e coesa?

## 2.1 O sujeito e o texto

Os falantes de uma língua estão expostos aos mais diversos gêneros textuais desde a gestação. Os pedidos de exames, o ultrassom uterino, os receituários médicos são gêneros textuais que estão a serviço da comunicação paciente/médico e vice-versa. As bulas dos remédios, como as vitaminas que são prescritas para que as mães tomem para fortalecer seus bebês durante o crescimento gestacional, também são gêneros textuais. Todas essas formas de comunicação são textos com características próprias, com funções e intenções comunicativas específicas. Nesse exemplo os gêneros textuais citados pertencem ao campo semântico da área da saúde. Os sujeitos estão expostos a eles mesmo antes de nascer.

Quando se aproxima o parto de um bebê, são organizados pela família e/ou amigos dos pais grávidos, os chás de fralda. Para tal, o organizador prepara convites impressos ou virtuais para comunicar o evento. Ao aproximar o nascimento do bebê, são preparadas plaquinhas para identificação da porta do quarto de hospital, *tags* com mensagens para as visitas que a mãe e o bebê receberem. E assim a vida acontece sempre permeada de textos dos mais diversos gêneros! Certidão de nascimento, Registro Geral. As historinhas para dormir, as fichas escolares, receitas culinárias de família, manuais e regras de jogos, narrativas produzidas na escola, o currículo, as fichas de cadastro em busca de emprego, os e-mails, os relatórios...

Conforme Köche e Marinello (2015, p. 9) a interação entre os sujeitos acontece por meio de gêneros textuais próprios a cada situação comunicativa cotidiana a que esses falantes da LP estão expostos pela prática social ao longo da história. Sendo assim, se antes da descoberta do 'abecê', as crianças já produzem textos orais, manifestam emoções em rabiscos/desenhos, já ditam cartinhas, impregnadas de fantasias e sonhos, para os pais escreverem ao Papai Noel, é possível inferir que o indivíduo produz textos independentemente de vínculo escolar. Se os textos são construídos pelos falantes em diversas situações comunicativas, ao longo da própria trajetória, como justificar a dificuldade de lidar com a Redação se na vida cotidiana comunica-se por meio de gêneros textuais os mais diversos?

Ressalta-se, contudo, que mesmo o sujeito seja exposto a textos desde a mais tenra idade e consiga (re)produzir textos orais, quando se trata de produção textual escrita, para Guedes (2010, p. 8) é necessário escrever para aprender a escrever. Um texto não é o que se imagina apenas como uma produção escrita formal, quando se inicia a educação regular. Para se apropriar da escrita, não basta ter familiaridade com a leitura e verbalizar-se oralmente por gêneros textuais diversos.

Entende-se que na formação acadêmica de um sujeito para o mercado de trabalho, deva-se privilegiar o ensino de gêneros textuais pertencentes ao mundo semântico de cada etapa da vida acadêmica. Quando da educação profissional/tecnológica, espera-se que, nas aulas de Produção de Textos, esse mesmo sujeito seja preparado para produzir gêneros textuais correlacionados a atividade profissional que irá exercer.



Contudo, por mais importante que seja identificar e ler um texto, isso por si só não garante que o sujeito internalize a competência de se produzir textos coerentes e coesos, como pode ser verificado nos dados coletados neste estudo.

Dos 10 estudantes entrevistados, 7 apontaram ter tido aula específica de produção de textos no Ensino Médio. Apenas 3 dos 10 entrevistados afirmaram ter tido aula específica de produção de textos na graduação da educação tecnológica – considerando o período em curso quando a coleta de dados foi realizada. Apesar de a maioria apontar a ausência dessas aulas no Ensino Superior, todos relataram que há atividades de produção textual em outras disciplinas como Português Instrumental, Inglês instrumental, Metodologia Científica, Laboratórios e Filosofia. Dentre os gêneros textuais produzidos, os estudantes destacaram-se, relatório, resenha e artigo. Desses três gêneros apresentados, o mais citado foi o relatório.

Acerca das expectativas em relação ao aprendizado de produção de textos, o estudante E3M diz não ter muita expectativa devido ao fato de não haver a mentalidade da importância de se produzir textos nos cursos de engenharia. Em contrapartida, E4M disse que espera, ao concluir o curso, ser capaz de escrever bons artigos e relatórios técnicos, por serem textos mais comuns na área de tecnologia. Já E2C aponta que espera aprender a redigir textos acadêmicos e profissionais, compreender textos, interpretá-los e saber dissertar. Por outro lado, E4C diz que espera aprender técnicas de produção textual e ter momentos inspiradores de leitura de textos variados.

Ao falar do que precisa ser ensinado, Possenti (2001, p. 37-38) aponta que não é necessário ensinar o que o estudante já sabe. Para ele, o ensino de cada série deveria partir do que os estudantes ainda não sabem em relação ao que é esperado que se saiba em cada etapa do aprendizado.

Sob esse viés, E1E apontou que as aulas de Produção de Textos não correspondem às expectativas relacionadas à atuação profissional dele devido ao uso de uma linguagem muito técnica no curso e ao fato de ele ter uma bagagem no domínio de Língua Portuguesa muito básica. Para esse estudante, o ‘português’ – forma como ele se refere à importância do ensino de Produção de Textos com fins na atuação no mundo do trabalho –, é indispensável para a escrita de e-mails e relatórios. Já E3M destaca que na engenharia o ensino sobre como produzir textos é importante na confecção de relatórios e manuais, mas não respondeu se as aulas de Produção de Textos correspondem às expectativas por ainda não ter tido essa disciplina.

No tocante à importância do ensino de Produção de Textos com o objetivo de formar o estudante da educação tecnológica para comunicar-se no mundo do trabalho, E1M e E5C apontam que em qualquer profissão ‘o português’ é importante para a comunicação. No entanto, E5C ressalta que as aulas de Produção de Textos no curso não correspondem à expectativa dele, devido ao fato de algumas leituras e análises textuais serem pouco relacionadas com o meio técnico-científico, o que para ele não acrescentou muita coisa.

Desse modo, fica claro a necessidade de se associar o conhecimento de mundo

numa relação entre teoria e prática. Aprende-se a ler, lendo; assim como aprende-se a escrever, escrevendo, conforme defende Guedes (2010, p. 8) ao dizer que o aprendizado da escrita é análogo ao de qualquer habilidade tal qual a prática e o aprimoramento do que se pratica. Nesse sentido, o entendimento de Guedes encontra respaldo nos estudos de Köche e Marinello (2015, p. 7) ao destacarem a necessidade de privilegiar o aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita nas aulas de LP, com o objetivo de proporcionar ao estudante uma compreensão mais ampla da realidade.

Além disso, ainda que ao começar a vida escolar o sujeito já tenha uma bagagem de conhecimento e de saberes, por ser agente ativo e responsável pela própria internalização conceitual, é primordial pensar a produção de textos como parte do desenvolvimento dele. Todavia, na medida em que o sujeito adquire competências e habilidades na leitura e na escrita, os conhecimentos e saberes precisam ser repaginados e ressignificados.

Em relação ao sentimento dos estudantes sobre as aulas de Produção de Textos na estrutura curricular do curso, 5 dos 10 entrevistados apontaram que as aulas são enfadonhas/cansativas. O E1C aponta que Produção de textos é uma disciplina necessária, porém repetitiva. O E4C cita que é cansativo produzir textos com temas obrigatórios. Já o E5C diz que as atividades de leitura e produção de textos não são ligadas à área de formação. E1E comenta que há muitas leituras e regras confusas de gramática; e E1M afirma não gostar de produzir textos.

Na contramão desses relatos, dois estudantes, E2C e E2M, respectivamente, apontam as aulas de Produção de Textos como desafiadoras e motivadoras. E2C considera que essas aulas o ajudam a pensar e se expressar, tirando-o da zona de conforto. Já o E2M diz que essas aulas ajudam a 'abrir a mente para a parte da escrita'.

Dos outros 3 estudantes, E3C foi contraditório na resposta apontando que a disciplina é 'enfadonha, desnecessária e também desafiadora' e não justificou o ponto de vista. O E3M considera a disciplina enfadonha/cansativa, porém se posicionou quando ao Ensino Médio e não à graduação. O E4M apontou que não cursou a disciplina ainda por ser optativa.

Vale ressaltar que, quando a redação escolar é proposta de modo enfadonho, se repete ano a ano, com temas desconectados das expectativas dos estudantes, há um distanciamento da atividade em relação ao sentido de uso dialógico da língua. Nessa situação Geraldi (2001, p. 65) cita que não tem sentido para o aluno produzir textos para o professor que apenas lê para atribuir uma nota ao que foi escrito. Possivelmente esse fator tende a contribuir para que os textos se tornem o calcanhar de Aquiles da vida do sujeito e o influenciem até mesmo no seu desempenho profissional. O aluno desinteressado que produz texto simplesmente para obter nota, não se apropriando das técnicas de se conceber o texto, pode reproduzir ou não, no mundo do trabalho a dificuldade de se produzir textos que não foi internalizada durante os estudos.

No contexto desse trabalho, acredita-se, portanto, que as amarras dos estudantes

e/ou dos profissionais com relação à produção de textos ganham uma dimensão aterrorizadora, dentre outros aspectos, a partir do momento que escrever textos se torna uma atividade obrigatória e passível de ser avaliada ou criticada, tendo fim em si mesma. Entende-se, sob essa perspectiva, que para dotar a escrita de significado, além de ser incorporada à rotina do discente como algo prazeroso e natural, é primordial que o docente esclareça quais são os objetivos da produção textual que está sendo proposta.

Ao citar Marcuschi (2000), Almeida (2011, p. 16), ressalta que a escrita deve ter uma necessidade criada “pelo professor na sala de aula, pela escola na vida sociopolítica da criança e pela família nos relacionamentos diários”.

Desse modo, conforme aponta o Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2007, p. 117) os pesquisadores ressaltam a eficácia da leitura, como estímulo ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, quando desde criança o sujeito é exposto ao exercício de contar e ler histórias. Se o cérebro armazena experiências negativas a respeito da interação com os textos, futuramente ele tende a externar essa relação também de maneira negativa. Se na educação profissional/tecnológica o estudante não é exposto aos gêneros textuais que possivelmente irá precisar ao desempenhar sua profissão, no momento de sua atuação pode apresentar dificuldades em lidar com o texto, já que não aprendeu a contextualizar situações comunicativas ao uso do exercício profissional.

Assim como apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 66) reforça a importância de relacionar o ensino do texto aos contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem seja na leitura ou na produção de textos orais e escritos. Nessa concepção, os conhecimentos sobre textos devem privilegiar o desenvolvimento das competências de ler e produzir textos relacionados às práticas sociais, aos campos de atividades humanas.

Compreende-se então a importância de as competências em leitura e escrita serem desenvolvidas da educação básica à educação superior, de forma gradativa e associada às habilidades que o sujeito já possui vislumbrando o que lhe será útil em sua prática social. Tal consideração se justifica por entender que em cada fase da formação humana o sujeito vai incorporando e (re)significando saberes. Sendo assim, entende-se que, se a produção de textos for proposta de maneira significativa, o estudante tende a desenvolver a competência de produzir textos e aprimorar suas habilidades na medida em que for aumentando sua exposição à língua e aos gêneros textuais diversos aplicáveis às suas práticas sociocomunicativas.

Qual seria a origem da dificuldade que o sujeito apresenta em lidar com a produção textual enquanto prática sociocomunicativa?

### 3 | UM HIATO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Uma analogia que incita essa discussão é remeter à história do ovo e da galinha. O que considerar primeiro: A dificuldade de se produzir textos é fruto dos métodos de ensino ou os professores não foram devidamente capacitados para trabalhar a produção de textos aplicada a contextos específicos?

Em ambos os questionamentos, pode-se refletir que se o docente não desenvolveu a habilidade de produzir textos de maneira significativa em sua formação, pode ser que ele tenda a repetir essa ação em sala de aula. O estudante que aprendeu com esse professor, gradua-se e torna-se docente e o ciclo continua, uma vez que via de regra, se ensina como se aprende. Essa pode ser uma das razões pelas quais essa lacuna não seja preenchida, contribuindo para que a prática se distancie um pouco da teoria. Se o sujeito é exposto à leitura e à produção de textos desde os anos iniciais de sua formação, é difícil justificar a dificuldade que ele tem em produzir textos na graduação e como um sujeito que atua no mundo de trabalho.

Espera-se que qualquer profissional graduado, que passou pelo menos 17 anos na escola e tendo sido, todo esse tempo, exposto a atividades de leitura e produção de textos, tenha competência para realizar tais ações. Não se pretende discutir aqui sobre purismo gramatical, mas espera-se pelo menos que tenha o domínio da LP para aplicar à área do saber para qual se formou. Já que, independentemente da área de atuação, os profissionais se comunicam, por meio de textos, orais ou escritos, entendendo-se que cabe a eles também a responsabilidade por saber usar a LP nos diversos contextos sociocomunicativos aos quais estão inseridos.

Vale ressaltar novamente a fala de E1M ao citar que em qualquer profissão o ensino de português é importante para a comunicação.

Sob esse aspecto, Almeida (2011, p. 23) comenta que ao se deparar com o ‘fracasso’ escolar, o dedo inquisidor dos professores de Matemática, História, Geografia e demais disciplinas aponta a responsabilidade para a dificuldade que os alunos têm em leitura. Consequentemente “culpam” os professores de LP por essa defasagem.

Nota-se na prática docente que um dos vilões dessa dificuldade em se produzir textos é a falta de significado do texto para a vida pessoal de cada estudante, a aplicabilidade dessa produção textual no contexto cotidiano. É a produção de textos com fim em si mesma. Seja em LP, para verificar traços da língua formal como ortografia, acentuação, pontuação. Seja em matérias como História e Geografia, para responder questionários com respostas prontas, não reflexivas, desconectadas da prática cotidiana.

Nesse sentido, Koch e Elias (2010, p. 11) apresentam uma concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Para elas, essa é uma atividade interativa e complexa. Para que o estudante produza sentido ao texto é preciso estabelecer uma relação entre os elementos linguísticos explícitos e a forma como estão organizados no texto. No entanto, as autoras ressaltam a complexidade da produção de sentidos a

que um texto se propõe. Para elas, o ato de compreender um texto exige a mobilização de um conjunto de saberes presentes no interior do evento comunicativo.

Assim, ao produzir um texto, considerando que se tem um público alvo, o sujeito que não domina essa complexidade de sentidos, possivelmente pode apresentar dificuldades em verbalizar, na escrita, o que se aprendeu. Isso sugere que uma das dificuldades em produzir textos pode estar tanto na dificuldade de interpretar o que se leu e produzir significados como em reproduzir, por escrito, o que se leu e não se compreendeu.

De quem seria, então, a responsabilidade de lidar com a produção de textos no âmbito educacional?

### 3.1 A construção do texto

Por entender que a educação envolve um processo de construção do conhecimento, a título da reflexão aqui proposta, compreende-se então que ao ingressar no mundo do trabalho, o sujeito já foi preparado durante toda a sua vida escolar, para atuar competentemente na área que se formou.

Independentemente da área de atuação, pressupõe que o sujeito adquiriu habilidades necessárias ao exercício da função para a qual buscou formação. Sendo assim, subentende-se que, devido às atribuições pertinentes à docência como preparar aulas; elaborar materiais didáticos; atividades e avaliações; corrigir atividades e avaliações; redigir relatórios e atas de reunião, independentemente da área do saber, o professor domine os preceitos básicos do texto e da produção de textos e gêneros textuais que circulam na sua área de atuação.

Em sala de aula, elabora-se textos o tempo todo e em toda disciplina escolar há leituras e interpretações que são realizadas para apreender o conteúdo. Em disciplinas da área de Exatas, há conceitos e problemas que precisam ser interpretados, há estudos de casos, tabelas, gráficos, mapas, legendas, relatórios, etc.

Diferentemente do que foi apontado pelos estudantes nas entrevistas, produzir textos na área de exatas não se resume a resenhas e relatórios técnicos – a maioria dos gêneros descritos por eles. Entende-se, nesse caso, que a concepção do ‘produzir textos’ para eles não leva em conta as situações comunicativas relacionadas à multiplicidade de gêneros textuais. “E1C: É o ato de desenvolver um texto”; “E1M: Produção de textos é passar para o papel as ideias de forma clara”; “E4M: Produção de textos é o ato de colocar suas ideias de forma clara e lógica em um texto”.

A fim de evitar comprometer o entendimento ocasionado por uma possível duplicidade de sentido, por exemplo, qualquer texto precisa ser elaborado com rigor linguístico. O uso de um comando desacertado pode levar a uma interpretação equivocada por parte de quem lê um enunciado (vide Figura 1) e conseqüentemente pode produzir um texto-resposta em desacordo com o que fora proposto.

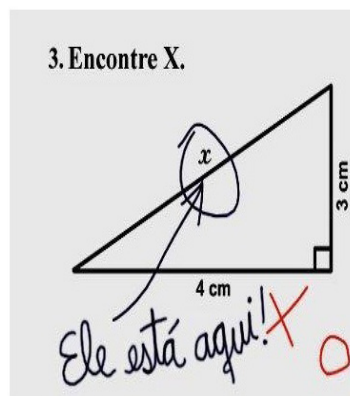


Figura 1: Exemplo de enunciado descontextualizado (grifo nosso)

Fonte: UOL Educação

De maneira alguma, dispõe-se aqui analisar e criticar enunciados de questões. No entanto, a situação comunicativa exposta na Figura 1 ilustra a ideia pretendida neste artigo: entender a dificuldade que os sujeitos apresentam em produzir textos (aqui nesse estudo também com a ideia de produzir sentidos) coerentes e coesos, a partir do que lhes é proposto). O exemplo supracitado contribui para atestar que a responsabilidade da primazia textual não é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Ao elaborar o enunciado de uma atividade, o docente de Matemática, no caso apresentado, deveria elaborar um texto que privilegiasse uma comunicação, sem ruídos. Uma possível redação para o comando da atividade seria: “Considerando as teorias sobre triângulos, estudadas nesta etapa, calcule o valor da hipotenusa  $x$ , no triângulo retângulo da Figura 1.”

Ao preparar uma prova de cálculo, citando caso análogo, é importante que o professor redija um enunciado coerente e coeso. Essa atitude contribui para que o estudante compreenda o que está sendo solicitado e consiga resolver a situação-problema. Quando isso não ocorre, o resultado pode não ser o esperado, como pode-se confirmar na Figura 1.

Por sua vez, a solução da situação-problema representa um texto que comunica ao professor o que foi interpretado pelo estudante. Essa comunicação pode(ria) ser estabelecida também por meio dos gêneros textuais como gráficos, tabelas, expressões matemáticas. Ainda que estes gêneros aqui explicitados não sejam uma redação em prosa escrita, de 20 a 30 linhas, como as comumente solicitadas nas aulas de Produção de Textos, eles também são formas de se comunicar, de se apresentar uma resposta e, portanto, são textos. No exemplo citado, uma maneira de minimizar o ruído entre o que se pretendia comunicar e o que foi entendido, seria contextualizar o assunto.

De acordo com a BNCC (2018, p. 55-56), desde os anos iniciais é necessário articular as vivências às formas de o aluno se relacionar com o mundo e de estabelecer possibilidades de leitura. É nessa etapa que se desenvolvem também as relações das crianças com múltiplas linguagens, incluindo o uso social da escrita e da matemática.



Em vista disso, pode-se supor que o estudante que constrói saberes em bases deficitárias poderá levar essas dificuldades por toda sua vida acadêmica, bem como, para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, é importante salientar, de acordo com estudos apresentados pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2007, p. 125), que a mente humana tem a capacidade de fazer uso das representações que observou. Sendo assim, infere-se que se o sujeito é exposto a textos que contém problemas na sua estrutura linguística ele tende a representá-los, em um dado momento, da mesma forma. Do mesmo modo, se não é exposto a eles, tende a não saber representá-los por não ter desenvolvido a habilidade de estabelecer relações com algo anteriormente observado.

A partir dessa análise, entende-se haver a necessidade de se refletir sobre as dificuldades do sujeito em lidar com a produção de textos. Se, inclusive, este for um profissional docente, existe uma probabilidade de ele transmitir/transferir essa lacuna, no seu fazer pedagógico, para os discentes em formação.

Supõe-se também que se um professor das áreas Exatas carregar consigo dificuldades de leitura e de escrita, há um risco em lecionar o conteúdo de sua disciplina acreditando que a parte que envolve leitura e produção de textos é função exclusiva do professor de LP. No entanto, a produção de tabelas, gráficos, relatórios, e-mails, manuais, etc. é comum em cursos da área de Exatas e, portanto, pode ser trabalhada de maneira significativa em disciplinas práticas do curso, por exemplo.

Acredita-se, nesse sentido, que a dificuldade apresentada pelos entrevistados e que pode ser também a dificuldade que alguns falantes da LP carregam acerca da produção de textos, da formação escolar básica ao mundo do trabalho, pode afetar o desempenho do profissional no mundo do trabalho. O estudante que não aprendeu a ler e interpretar para produzir um texto coeso e coerente, vai, na sua prática profissional, reproduzir o 'que' e 'da forma' como aprendeu.

Apesar de o processo de ensino e de aprendizagem se realizar no e pelo texto, sendo assim multidisciplinar, percebe-se pela fala de alguns dos estudantes entrevistados que a prática parece distante da teoria. Destaca-se inclusive que os diversos gêneros textuais produzidos a todo instante nas próprias atividades e avaliações que são propostas durante suas aulas, não foram apontadas, pelos estudantes entrevistados, como produção textual acadêmica.

Nesse sentido, pressupõe-se a necessidade de aprofundar em estudos sobre a produção de textos significativa na Graduação, com o intuito de avaliar de que forma essa atividade é valorada na Educação Tecnológica tendo em vista a formação de um profissional.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da problemática desse estudo, é possível sinalizar que o modo como a produção de textos é tem sido abordada no contexto educacional, pode contribuir para que os profissionais tenham dificuldades em lidar com o texto no mundo do trabalho.

Entende-se, portanto, que alguns fatores contribuem para que os discentes carreguem a lacuna do produzir textos na escola para o mundo do trabalho. Essas condições seriam a descontextualização das propostas de produção de textos em relação às práticas acadêmicas e da vida cotidiana; a recorrência de propostas de produção de textos com temas e gêneros textuais já realizados pelos discentes; a produção de textos com fim em si mesma e com objetivo avaliativo.

Sugere-se investigar se a rigor, o hiato entre a teoria e a prática, no processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Propõe-se pensar uma forma de ressignificar a produção de textos em sequências didáticas, a fim de privilegiar o desenvolvimento da habilidade escrita, motivar o estudante a produzir textos voltados para atuação profissional no mundo do trabalho.

Contudo, ainda reconhecendo que a produção de gêneros textuais diversos está intrinsecamente relacionada às práticas profissionais tanto na área das Humanas quanto na área das Exatas e Biológicas, cabe avaliar, de maneira sistemática, os recursos didáticos que podem contribuir, na prática docente, para diminuir ou eliminar essa lacuna no ensino de produção de textos.

Isto posto, levantar quais os gêneros textuais estão sendo privilegiados no ensino de produção de textos na educação profissional seria um caminho a ser trilhado em busca da desconstrução do “Bicho-Papão” de que produção de textos é uma atividade chata e enfadonha.

É possível destacar ainda, a partir do que foi discutido neste estudo, que o aprender a aprender produzir textos acontece quando há a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se então a importância de adequar as práticas de ensino aos propósitos de cada ambiente de aprendizagem e de cada disciplina.

Nesse sentido, entende-se que o professor, independentemente da disciplina, precisa se adaptar aos contextos de comunicação, de modo a privilegiar o ensino de gêneros textuais de circulação social.

Por essa perspectiva, compreende-se a título da reflexão aqui proposta, que ensinar a ler e a produzir textos não é tarefa exclusiva dos profissionais das áreas de Linguagens, do professor de LP. O ensino interdisciplinar da leitura e da produção de textos, aliando teoria e prática, tende a ser significativo ao discente.

Sendo assim, a partir das questões apresentadas, pressupõe ser necessário avançar nos estudos para encontrar formas de retratar situações e/ou fatores que podem favorecer ou não o processo de aquisição da competência escrita dos falantes

de LP, inclusive os da educação tecnológica.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A produção de textos nas séries iniciais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac. Tradução: Carlos David Szlak. 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra. Apresentação. In: KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 7-8.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p. 32-38.

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de redação**. São Paulo: Moderna, 2006.

UOL EDUCAÇÃO. **Figura 1**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/albun/2013/08/30/facebook-veja-supostas-perolas-de-respostas-dadas-por-estudantes-em-provas.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VIANA, Antonio Carlos (coord.). **Roteiro de redação: lendo e argumentando**. São Paulo: Scipione, 2006.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-476-4

