

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

Andréa C. Maggi<sup>1</sup>  
Ivo de Jesus Ramos<sup>2</sup>

**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 entender 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 em lidar com o texto durante a formação escolar e até mesmo na vida profissional desse estudante pode 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 Geraldi *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.

### 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. Em sala ao deparar 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. 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

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Tecnológica – CEFET-MG. E-mail: <acmaggi@gmail.com>

<sup>2</sup> Professor Doutor e Pesquisador CEFET-MG. E-mail: <ivoramos@cefetmg.br>

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 do trabalho?

Na busca por respostas para essas perguntas, além da Literatura pesquisada, busca-se dados que foram coletados em entrevistas 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, reflete-se 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 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, baseado na teoria de 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 vitaminas, que são receitados 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 sendo exposto a textos desde a mais tenra idade e que 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 o contato com a leitura e a verbalização oral de gêneros textuais diversos. Esse contato com o texto é importante, mas ele por si só não garante que o sujeito internalize a competência de se produzir textos coerentes e coesos.

Dos 10 estudantes entrevistados, 7 apontaram ter tido aula específica de produção de textos no Ensino Médio. Apenas 3 dos 10 entrevistados afirmam ter tido aula específica de produção de textos na graduação – 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 apontaram que há atividades de produção textual em outras disciplinas como Português Instrumental, Inglês instrumental, Metodologia Científica, Laboratórios e Filosofia. Dentre os gêneros textuais produzidos destacam-se, relatório, resenha e artigo. Desses três gêneros apresentados, o mais destacado foi o relatório.

Nesse sentido, 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.

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 profissional –, 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 fins na atuação profissional, 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.

É preciso associar o conhecimento de mundo à teoria e à 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, Köche e Marinello (2015, p. 7) corroboram com o entendimento de Guedes 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. Contudo, 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 grade 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.

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 profissional, 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 EIM 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. Conseqüentemente “culpa” 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”.

Contudo, qualquer texto precisa ser elaborado com rigor linguístico a fim de evitar comprometer o entendimento causado por duplicidade de sentido, por exemplo. O uso de um comando equivocado pode levar a um entendimento equivocado por parte de quem lê um enunciado (vide Figura 1) que conseqüentemente pode produzir um texto em desacordo com o que fora proposto.

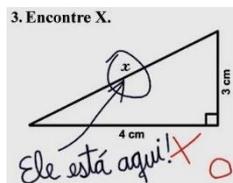


Figura 1  
Fonte: UOL Educação

De maneira alguma, pretende-se aqui analisar e criticar enunciados de questões. No entanto, a situação comunicativa exposta na Figura 1 ilustra a ideia a que se propõe nesse artigo de 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. Essa imagem 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 professor de Matemática, nesse caso, precisaria propor um enunciado (texto) de forma que privilegiasse uma comunicação, sem ruídos, com o estudante. Uma possível redação para o comando da atividade seria: “Considerando as teorias estudadas nesta etapa sobre triângulos, calcule o valor da hipotenusa  $x$ , no triângulo retângulo da Figura 1”.

Ao preparar uma prova de cálculo, por exemplo, é importante que o professor redija um enunciado coerente e coeso, afim de que este seja compreendido com exatidão pelo estudante para que consiga resolver a situação-problema. Quando isso não ocorre, o resultado pode não ser o esperado.

Por sua vez, a solução da situação-problema representa um texto que comunica ao professor o que foi interpretado pelo estudante. Essa comunicação deve(ria) se estabelecer por meio dos gêneros textuais, gráficos, tabelas, expressões matemáticas, etc. Ainda que estes textos aqui referenciados não sejam uma redação em prosa escrita, de 20 a 30 linhas, como as comumente solicitadas nas aulas de Produção de 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, 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 refletir se uma dificuldade do sujeito em lidar com a produção de textos, inclusive se este for um profissional docente, pode influenciar a formação dos discentes. Acredita-se, nesse sentido, que essa 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.

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.

Apesar de o processo de ensino e de aprendizagem se realizar por e pelo texto, sendo assim multidisciplinar, percebe-se pela fala de alguns dos estudantes entrevistados que a prática está 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 trabalhada 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 mercado de 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, 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 do profissional de Letras e 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 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/album/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.

**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.*