



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ELISÂNGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA**

Ceres - GO
2021

ELISÂNGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus Ceres* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Dra. Léia Adriana da Silva Santiago

Coorientadora: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes

Ceres - GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

A553p Andrade, Elisângela Ladeira de Moura.

Produção textual no Ensino Médio Integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora. / Elisângela Ladeira de Moura Andrade. – Ceres, GO: IF Goiano, 2021.
116 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Léia Adriana da Silva Santiago.

Coorientadora: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2021.

1. Produção textual. 2. Ensino médio integrado. 3. Educação profissional e tecnológica. I. Santiago, Léia Adriana da Silva. II. Fernandes, Juliana Cristina da Costa. III. Instituto Federal Goiano. IV. Título.

CDU 37:811.134.3(81)

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES
TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Sequência Didática | |

Nome Completo do Autor: Elisângela Ladeira de Moura Andrade

Matrícula: 20192043310092

Título do Trabalho: Produção Textual no Ensino Médio Integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 02/08/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

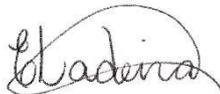
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

1. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos - GO, 02/08/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 24/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

Autora: Elisângela Ladeira de Moura Andrade

Orientadora: Prof^a. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO, em 02 de julho de 2021.

Prof^a. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Prof^a. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes
Coorientadora
Instituto Federal Goiano – Campus Ipameri

Prof. Dr. José Carlos Moreira
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof^a. Dra. Maria Luiza Batista Bretas
Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano – Campus Ipameri

Documento assinado eletronicamente por:

- Maria Luiza Batista Bretas, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/07/2021 20:19:28.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 12:45:54.
- Juliana Cristina da Costa Fernandes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 11:17:22.
- Leia Adriana da Silva Santiago, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 11:05:28.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/06/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 285010
Código de Autenticação: 4bb049ff63





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 23/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

CONSTRUINDO ARGUMENTAÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A ESCRITA

Autora: Elisângela Ladeira de Moura Andrade
Adriana da Silva Santiago

Orientadora: Prof^ª.Dra. Léia

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 02 de julho de 2021.

Prof^ª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Prof^ª. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes
Coorientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Ipameri

Prof. Dr. José Carlos Moreira
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof^ª. Dra. Maria Luiza Batista Bretas
Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano - Campus Ipameri

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Luiza Batista Bretas**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 11:30:36.
- **Jose Carlos Moreira de Souza**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 11:30:32.
- **Juliana Cristina da Costa Fernandes**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 11:18:52.
- **Leia Adriana da Silva Santiago**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/07/2021 11:02:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/06/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 285019
Código de Autenticação: a78d2cc625



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, None, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100

Agradecimentos

A DEUS, por ter me dado condições e capacidade para trilhar esse caminho e por ter desenhado cada pedacinho do percurso, apresentando-me as pessoas e os livros certos.

Aos meus amados filhos, Miguel e Cassiano, e ao meu esposo e companheiro de vida, Leonardo, pela compreensão nas longas horas de estudo.

À professora Juliana, por todo direcionamento e vasto tempo carinhosamente dedicado à minha pesquisa e à construção do meu trabalho.

À professora Léia, pelas orientações, pela amizade e até pelos “puxões de orelha”.

À minha irmã de mestrado, Leticia, por ter acreditado em mim mais que eu mesma e por ter sido a principal responsável pela minha persistência, diante dos muitos momentos de dificuldades e de desmotivação.

Às colegas de orientação, Lillian e Márcia, por terem segurado tão forte minhas mãos, não permitindo a menor possibilidade de me sentir caminhando sozinha.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo, união e, principalmente, pelas muitas risadas compartilhadas.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa, pelas contribuições que tornaram possível o desenvolvimento deste estudo.

Aos integrantes da banca avaliadora, pelas ricas sugestões apresentadas para a construção do meu trabalho.

Ao meu sobrinho, Alexandre, e ao amigo, Pedro Henrique, por toda ajuda técnica.

Aos professores, secretária do programa e secretária do CEP do IF Goiano, pelos conhecimentos compartilhados e pelo apoio prestado.

*“Escrita é poder. Sem expressão pode ser
que uma massa de jovens leitores torne-
se apenas uma massa que silencia suas
boas ideias.”*

Ana Elisa Ribeiro (2018)

RESUMO

Este trabalho, fruto de pesquisa realizada no mestrado ofertado pelo *Campus* Morrinhos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Programa ProfEPT (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica), dedicou-se à busca de uma significação mais expressiva da atividade 'produção textual' no ensino médio integrado, de forma a alcançar, além da preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, o poder emancipador da atividade, de forma a suscitar neles a capacidade de expressividade e argumentação crítica por meio da linguagem escrita. A pesquisa de campo foi realizada com os alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do *Campus* Avançado Ipameri do Instituto Federal Goiano, e com os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual do referido *campus*. Realizamos uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, com revisão bibliográfica e pesquisa documental, a fim de subsidiar os estudos sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e as discussões sobre a produção textual no ambiente escolar. Para tanto, recorremos a autores, como Antunes (2010), Ciavatta (2005), Faraco (2009), Fiorin (2017, 2020), Freire (1967, 2011, 2019), Frigotto (2012), Guedes (2009), Koch e Elias (2015, 2018, 2020), Marcuschi (2008), Ramos (2014, 2017), Ribeiro (2018), Saviani (1995, 2007, 2008), Soares (1988, 1989, 2004) e outros. Após os resultados, elaboramos um produto educacional, no formato de uma sequência didática baseada nos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual buscou a relação da atividade de produção textual com a formação *omnilateral*, proposta pelos Institutos Federais, ao explorar a possibilidade de emancipação dos alunos, por meio da linguagem escrita, enquanto ferramenta disponível para se alcançar a contribuição possível no desenvolvimento crítico e social dos alunos, necessária ao pleno exercício da cidadania. O produto educacional foi aplicado para os alunos e apresentado aos professores, público-alvo da pesquisa, tendo sido solicitado, posteriormente, que respondessem um questionário para avaliação do mesmo. A integralidade dos alunos respondentes da avaliação afirmou ter gostado do material e que ele pode ajudar no desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita. Quanto aos professores, todos afirmaram a eficácia do produto no desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. Afirmaram, ainda, a possibilidade de replicabilidade no IF Goiano e em qualquer outra instituição de ensino. Alcançamos, por meio das atividades propostas no produto educacional, a contribuição possível da produção textual no desenvolvimento crítico e social dos alunos, o que se faz extremamente relevante em sua formação.

Palavras-chave: Produção textual. Educação profissional e tecnológica. Ensino médio integrado. Instituto Federal Goiano. Formação *omnilateral*.

ABSTRACT

This work, the result of a research carried out in the master's degree offered by the Campus Morrinhos of the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano (IF Goiano), ProfEPT Program (Postgraduate Program in Professional and Technological Education), was dedicated to the search for a more expressive meaning of the activity 'textual production' in integrated high school, in order to achieve, in addition to preparing students for entry into higher education, the emancipatory power of the activity, in order to arouse in them the capacity for expressiveness and critical argumentation through the written language. The field research was carried out with students from the second-year classes of the Technical Courses in Commerce and Computer Networks, both integrated into High School, at the Ipameri Advanced Campus of the Goiano Federal Institute, and with Portuguese Language and Textual Production teachers of said campus. We carried out a qualitative-quantitative research, of the case study type, with bibliographical review and documental research, in order to subsidize studies on the conceptual bases of Professional and Technological Education and discussions on textual production in the school environment. For this, we resorted to authors such as Antunes (2010), Ciavatta (2005), Faraco (2009), Fiorin (2017, 2020), Freire (1967, 2011, 2019), Frigotto (2012), Guedes (2009), Koch and Elias (2015, 2018, 2020), Marcuschi (2008), Ramos (2014, 2017), Ribeiro (2018), Saviani (1995, 2007, 2008), Soares (1988, 1989, 2004) and others. After the results, we developed an educational product, in the form of a didactic sequence, based on the authors Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which sought the relationship of the textual production activity with the omnilateral training, proposed by the Federal Institutes, by exploring the possibility of students' emancipation, through the language of writing, as a tool available to achieve the possible contribution in the critical and social development of students, necessary for the exercise of citizenship. The educational product was applied to the students and presented to the teachers, the target audience of the research, having been asked, later, to answer a questionnaire to evaluate it. The completeness of the responding students of the evaluation stated that they liked the material and that it can help in the argumentation development through written language. As for the professors, all affirmed the effectiveness of the product in the development of the students' argumentative competence. They also affirmed the possibility of replicability in the IF Goiano and in any other educational institution. We achieved, through the activities proposed in the educational product, a possible contribution of textual production in the critical and social development of students, which makes them extremely relevant in their training.

Keywords: Textual production. Professional and technological education. Integrated high school. Goiano Federal Institute. Omnilateral formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade do Pai.....	59
Gráfico 2 - Escolaridade da Mãe.....	60
Gráfico 3 - Dificuldade em compreender o tema da redação a partir dos textos motivadores.....	64
Gráfico 4 - Dificuldade em argumentar por meio de novas informações, além das contidas nos textos motivadores	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada do <i>Campus Avançado</i> Ipameri.....	52
Figura 2 - Bloco de laboratórios do <i>Campus Avançado</i> Ipameri.....	53
Figura 3 - Visão interna do <i>Campus Avançado</i> Ipameri.....	53
Figura 4 - Capa do Produto Educacional.....	72
Figura 5 - Esquema de Sequência Didática	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas obtidas em diferentes bancos de dados sobre a prática da Produção Textual na Educação Profissional.....	22
Quadro 2 - Critérios/Competências Redação Enem.....	42
Quadro 3 - Matriz de pontuação critério/competência 1	42
Quadro 4 - Matriz de pontuação critério/competência 2	43
Quadro 5 - Matriz de pontuação critério/competência 3	43
Quadro 6 - Matriz de pontuação critério/competência 4	43
Quadro 7 - Matriz de pontuação critério/competência 5	44
Quadro 8 - Resultado das redações Enem 2019 - Brasil	44
Quadro 9 - Resultado das redações Enem 2019 – lócus da pesquisa	44
Quadro 10 - Respostas dos alunos à pergunta: ‘Se fosse para você escrever uma redação agora, sobre qual tema você gostaria de escrever?’	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
CONEDU	–	Congresso Nacional de Educação
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	–	Iniciação à Docência
IF	–	Instituto Federal
IF Goiano	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFFar	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFPA	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPE	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFRN	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PE	–	Produto Educacional
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	–	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	–	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC-GO	–	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SCIELO	–	Scientific Electronic Library Online
TALE	–	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O PODER EMANCIPADOR DA ESCRITA	24
2.1 Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.....	24
2.2 A importância da produção textual para a formação integral do aluno	28
2.3 Os gêneros do discurso a partir dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa	37
2.4 Argumentação em textos escritos.....	45
3 PROCEDIMENTOS EMPREGADOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
4 AS VOZES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL	56
4.1 O que dizem os professores.....	56
4.2 Dando voz aos alunos	58
5 PRODUTO EDUCACIONAL – desenvolvimento, aplicação e avaliação.....	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A – Inventário das produções acadêmicas identificadas	86
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Alunos maiores e docentes).....	98
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Pais/Responsáveis)	101
APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Alunos menores).....	104
APÊNDICE E – Questionário dos alunos	106
APÊNDICE F – Questionário dos professores	109
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	111

1 INTRODUÇÃO

Não há ser humano sem linguagem. Usando a comparação feita por Marcos Bagno na apresentação da obra “Análise de Textos: fundamentos e práticas” de Irandé Antunes (2010), assim como o peixe não vive fora da água, o ser humano não vive fora da linguagem. Para que a linguagem realmente exista, precisa estar inserida em uma dimensão textual. Qualquer que seja a atividade humana, como falar, escrever, raciocinar, sonhar... só se realiza com textos. A disciplina Língua Portuguesa¹ nas escolas ocupa-se atualmente com a enunciação, ou seja, com o discurso (texto) inserido num contexto social e histórico, que guarda relação entre o enunciador, receptor e contexto. Mas nem sempre foi assim, como prova uma breve trajetória da disciplina em nosso país, permeando uma análise de onde partimos e onde estamos em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

No Brasil, a língua portuguesa se constituiu em área de conhecimento, em condições de gerar uma disciplina curricular, somente quando o português passou a ser a língua dominante no intercâmbio social, em decorrência, conforme aponta Houaiss (1988), da soberania lusofônica. Isso ocorreu no início do século XVIII, quando o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório, tendo sido proibido o uso de quaisquer outras línguas, encerrando um dilema linguístico que por muitos anos perdurou no país. “O fato é que, cada tempo, cada dia, cara hora, se confirma que uma língua, quanto mais comum for ao maior número de homens, faz de cada um desses homens um ser potencialmente mais convivente com outros homens” (HOUAISS, 1988, p. 133).

Desde então, o ensino de Língua Portuguesa seguiu, até os dias atuais, uma trajetória de diferentes estudos e programas, inclusões e exclusões de conteúdos, ora valorizando uns aspectos, ora desvalorizando esses e valorizando outros. Do século XVI ao século XIX, tivemos as disciplinas curriculares ‘gramática’ e ‘retórica’, na época chamadas de conteúdos. No século XIX, surgiram numerosas gramáticas de autores brasileiros, escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, atestando a importância da gramática nas escolas. No mesmo século, a poética despreendeu-se da retórica, surgindo, então, mais um conteúdo no ensino de Língua

¹ Neste trabalho, grafamos o termo ‘Língua Portuguesa’ com as primeiras letras maiúsculas quando se trata da disciplina escolar, e primeiras letras minúsculas quando nos referimos à nossa língua materna.

Portuguesa, o qual incluía a literatura. Posteriormente ao fim do Império, retórica, poética e gramática foram fundidas numa única disciplina: Português (SOARES, 2004).

Até os anos 40 do século XX, a disciplina Português manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética. Bunzen (2006) relata que o ensino era pautado em regras e leitura, sendo que o ato de escrever não recebia a devida importância. Porém, à medida que a oratória foi perdendo lugar nos contextos eclesiástico e social, a retórica e a poética assumiram o caráter de estudos estilísticos, afastando-se do ‘falar bem’ e sendo substituído pelo ‘escrever bem’, já então uma exigência social. Tal exigência fez nascerem numerosas gramáticas, produzidas para uso escolar. As coletâneas de textos limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, cabendo ao professor comentá-los, discuti-los, analisá-los e propor questões e exercícios aos alunos. O professor era um estudioso da língua e de sua literatura, dedicando-se também ao ensino. Não era formado para o exercício do magistério, pois não existiam instâncias de formação do professor (SOARES, 2004).

Quanto à produção textual², em sala de aula era dado o nome de ‘composição’ e tinha como objetivo o embasamento de estudos gramaticais, em detrimento da finalidade da produção. Guedes (2009, p. 88) nos conta que o termo ‘composição’ é o mais antigo dentre os usados para designar textos escritos na escola, vinculando-se “à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal”.

A educação escolarizada atingia uma fração mínima da população. A mudança começou a acontecer a partir dos anos 1950, quando aconteceu uma progressiva transformação das condições sociais e culturais, fazendo com que as possibilidades de acesso à escola exigissem a reformulação de suas funções e objetivos, acarretando mudanças nas disciplinas escolares (SOARES, 2004).

A escola, que antes só recebia os filhos da burguesia, democratizou-se, ampliando seu público, recebendo também os filhos dos trabalhadores. Com isso, o número de alunos se multiplicou, criando a necessidade de um recrutamento mais amplo de professores. Esses, já formados nas recém-criadas faculdades de filosofia, traziam conhecimentos não só dos conteúdos da língua e da literatura, mas também

² Neste trabalho, grafamos o termo ‘Produção Textual’ com letras iniciais maiúsculas quando se trata da disciplina escolar, e letras iniciais minúsculas quando se trata da atividade da escrita.

da pedagogia e da didática.

As necessidades e exigências culturais se transformam, causando, por consequência, a transformação das condições escolares e pedagógicas.

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2004, p. 167, grifos da autora).

A produção textual na escola ganhou o nome de 'redação' a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, e começou a ser considerada como um ato de comunicação e expressão, "um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida" (GUEDES, 2009, p. 89). Dessa forma, a redação dependia de um exemplo a ser seguido, com base em leituras prévias.

Os livros didáticos passaram a trazer atividades que antes eram tarefa do professor, como formular exercícios e propor questões. Passou-se a estudar a gramática a partir do texto ou o texto com os instrumentos da gramática, ou seja, houve uma fusão gramática-texto. Porém, em geral, os livros didáticos traziam a gramática e os textos graficamente separados, cada um em uma metade do livro. Nos anos 1960 completou-se a fusão: "os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical" (SOARES, 2004, p. 168). Mas há que se considerar que essa fusão não ocorreu de fato, pois a gramática teve primazia sobre o texto nessa época e permaneceu tendo por muito tempo, o que está diretamente relacionado com os problemas atuais em relação à nossa língua materna, já que não houve uma construção histórica linear do ensino formal da Língua Portuguesa.

No início dos anos 1970, ocorre uma radical mudança em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 5692/71), resultante da intervenção feita pelo governo militar instaurado em 1964. Essa lei colocou o ensino a serviço do desenvolvimento. Em nome desse desenvolvimento, a disciplina Português passou a ser denominada 'Comunicação e Expressão' nas séries iniciais do então criado primeiro grau e 'Comunicação em Língua Portuguesa' nas séries finais desse grau. No segundo grau, passa a se denominar 'Língua Portuguesa e

Literatura Brasileira'. A língua passou a ser concebida como comunicação, com objetivos pragmáticos e utilitários: “trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (SOARES, 2004, p. 169). Nesse período, a gramática foi minimizada, priorizava-se o desenvolvimento do uso da língua.

Nesse momento politicamente conturbado, a educação passou por fortes mudanças estruturais, dentre elas a criação das licenciaturas curtas, em função do que Saviani (2008, p. 297) chamou de “concepção produtivista da educação”, quando se buscava o “máximo resultado com o mínimo dispêndio”, havendo a valorização de aspectos quantitativos em detrimento à qualidade do ensino.

Na segunda metade dos anos 1980, houve insistentes protestos da área educacional, foram eliminadas as denominações ‘Comunicação e Expressão’ e ‘Comunicação em Língua Portuguesa’, tendo sido recuperada a denominação ‘Português’. Os protestos não significaram rejeição às denominações, mas a uma concepção de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da época da redemocratização do país, nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática, análise do discurso), que chegavam no campo do ensino da língua materna (SOARES, 2004). As interferências dessas ciências linguísticas na disciplina Português foram muito significativas, as quais ainda estão em curso. A linguística textual, por exemplo, “tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino” (SOARES, 2004, p. 172).

A língua passou a ser vista como enunciação, não somente como comunicação, incluindo “as relações daqueles que a utilizam com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2004, p. 173). Na visão de Marcuschi (2008, p. 56), três objetivos parecem ser o fio condutor a guiar um eficiente e pertinente ensino de língua. Ele cita Fonseca (1984, p. 206, grifo nosso), caracterizando a aula de língua como sendo

[...] a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – do que resultará uma **maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social.**

Essa concepção trouxe uma importante mudança de paradigma para a disciplina Língua Portuguesa, quando passou-se a abordar o estudo da língua a partir dos gêneros do discurso, destaque dos estudos bakhtinianos, dos quais trataremos mais à frente.

O texto, então considerado como a centralidade do ensino da língua, passou a ter sua prática denominada de 'produção textual'. "A linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar o pensamento nem apenas como meio de comunicação. Ela é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores" (GUEDES, 2009, p. 90). É sob essa concepção de ensino que se realiza este estudo. Ainda nas palavras do professor Guedes (2009, p. 90, grifo do autor), "*produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho." Considera-se a produção textual numa perspectiva de língua como discurso, dotado de estreita relação entre locutor e possíveis interlocutores, inserido num contexto histórico significativo.

A contextualização histórica apresentada permeia nosso objeto de pesquisa, o qual está inserido no ensino formal da Língua Portuguesa, a saber: a prática da produção textual no ensino médio integrado do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *Campus* Avançado Ipameri, enquanto atividade emancipadora.

Uma das grandes dificuldades em se trabalhar a produção textual, no espaço escolar, refere-se à sua correção pelo professor, devido ao tempo que a atividade demanda. Considerando, por exemplo, que semanalmente um professor de Língua Portuguesa, no lócus da pesquisa, trabalhe a atividade produção textual em uma série do ensino médio (o *campus* possui dois cursos técnicos integrados ao ensino médio), teria em torno de 70 produções para corrigir. Isso limita o desenvolvimento da atividade, não permite um exercício de análise conjunta entre o professor e o aluno, de forma que este possa reescrever seu texto, a fim de alcançar as melhorias possíveis. Dessa forma, a atividade não alcança, plenamente, sequer o objetivo de preparação para o ingresso no ensino superior, muito menos seu poder emancipador.

O objetivo geral da pesquisa consiste em buscar uma significação mais expressiva da argumentação na atividade "produção textual" no ensino médio

integrado, de forma a alcançar seu poder emancipador e suscitar nos alunos a capacidade de expressividade crítica pela linguagem escrita.

Temos quatro objetivos específicos: 1) definir a importância da produção textual para a formação integral do indivíduo, enquanto instrumento de emancipação humana; 2) apresentar os conceitos relacionados aos gêneros do discurso, de acordo com documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa no Brasil; 3) identificar, por meio de questionários, as necessidades de formação no que se refere à capacidade argumentativa e crítica por meio da linguagem escrita; 4) desenvolver, como produto educacional, estratégias metodológicas de produção textual, para o gênero Redação Enem, considerando a realidade dos alunos, visando uma prática emancipadora.

Justificamos o estudo pela contribuição possível da atividade de produção textual no desenvolvimento crítico e social dos alunos, havendo grande relevância quando consideramos o tipo de formação proposta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), do qual trataremos no próximo capítulo.

Em pesquisa do tipo Estado da Arte, utilizando os descritores (I) “produção textual ensino médio integrado”, (II) “produção textual formação profissional” e (III) “produção textual educação profissional” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes, pouco encontramos que relacionasse de fato a produção textual nestas propostas de ensino (ensino médio integrado e formação profissional). Na Scielo não recuperamos nenhuma publicação específica sobre o tema, com os descritores citados. Buscamos, ainda, em anais de eventos e encontramos uma publicação que explora o assunto. No Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), utilizando o descritor “produção textual”, encontramos uma dissertação que aborda o conteúdo. Vimos que o tema é pouco explorado, o que justifica ainda mais nosso estudo.

A fim de apresentar as informações obtidas na pesquisa realizada, trazemos um quadro, elaborado em ordem cronológica, discriminando a instituição de ensino à qual o pesquisador/autor pertence, o tipo de produção acadêmica, o ano de publicação, autor e título do trabalho.

Quadro 1 - Produções acadêmicas obtidas em diferentes bancos de dados sobre a prática da Produção Textual na Educação Profissional

Instituição	Tipo de Produção	Ano	Autores(as)	Título
IFPA	Artigo	2012	Miranilde Oliveira Neves	Oficinas de texto: um novo olhar sobre a leitura e a produção textual
IFRN	Resumo simples	2014	Mylenna Vieira Cacho e Dante Henrique Moura	A produção textual significativa no ensino médio integrado à educação profissional no IFRN
UFSM / IFFar	Dissertação	2017	Betina Waihrich Marim Teixeira	Formação permanente de professores de língua portuguesa e o ensino de produção textual, no contexto da educação básica, técnica e tecnológica
UNEB	Artigo	2017	Clebemilton Gomes do Nascimento e Cleide Selma Alecrim Pereira	O jogo discursivo da escrita e reescrita na aula de produção textual
UEPB	Dissertação	2019	Rosana de Oliveira Sá	Produção textual na formação profissional do aluno da EJA
IFPE	Dissertação	2019	Antonio Jesus Souza Melo Neto	A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no ensino médio integrado

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

As informações detalhadas sobre a pesquisa estão descritas no APÊNDICE A. Na perspectiva da formação *omnilateral*, proposta pelo Ensino Médio Integrado, é imprescindível trabalhar a produção textual como uma atividade emancipadora, partindo da realidade dos alunos, em um processo de construção e desconstrução do texto, até se alcançar o fim libertador inerente à atividade.

O trabalho está dividido em seis capítulos. Finalizada a introdução, o capítulo 2 trará o referencial teórico com conceitos das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Nosella (2007), Moura (2007), Manacorda (2010), Antunes (2009), Gramsci (2001), Freire (1967, 2019) e Saviani (2007); e com conceitos relacionados à produção textual, embasados em Antunes (2010), Guedes (2009), Freire (2011), Fiorin (2020), Bagno (2009), Bernardo (2012), Geraldi (1997), Faraco (2009), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2015 e 2018), Kleiman (2008), com um enfoque na argumentação, a partir das concepções apresentadas por Meyer (2008), Fiorin (2017) e Koch e Elias (2020), além de documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O capítulo 3 trará a metodologia utilizada, com um breve histórico do lócus da pesquisa, a população envolvida, as formas de coleta e análise de dados. No capítulo 4, discutiremos os resultados da pesquisa. O produto educacional, exigência do Mestrado Profissional na Área de Ensino (CAPES, 2013),

será apresentado no capítulo 5. Por fim, nas considerações finais, capítulo 6, faremos um breve fechamento dos estudos, considerando as contribuições e possibilidades que ele efetivamente trouxe.

2 O PODER EMANCIPADOR DA ESCRITA

Buscando demonstrar a importância do ensino da escrita, trazemos diversos autores e documentos oficiais que detalham as possibilidades e o potencial da atividade, sobretudo em se tratando de uma instituição de ensino profissional e tecnológico. Subdividimos o capítulo em quatro tópicos, a fim de pormenorizar: 1) os aspectos referentes às bases conceituais da EPT; 2) a relação do objeto apresentado com esse tipo de formação; 3) os documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil; 4) a argumentação na escrita, tema foco do produto educacional relacionado à pesquisa.

2.1 Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

O ensino médio integrado à formação profissional, proposta de ensino à qual pertence o público da presente pesquisa, no que se refere às suas diretrizes instituidoras, difere-se dos projetos vinculados aos interesses de mercado. Trata-se de um ensino que busca a formação *omnilateral* dos sujeitos, ou seja, busca preparar o aluno para a criticidade, para a reflexão sobre sua condição social e dar-lhe capacidade para participar das lutas em favor dos interesses da coletividade.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

O conceito de *omnilateralidade* é de grande importância para a reflexão em torno da educação. Marx trata da formação *omnilateral* como uma formação humana, oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado e pela sua divisão social.

Semanticamente, a expressão 'trabalho e educação', conforme esclarece Nosella (2007), pode indicar um fato existencial e um princípio pedagógico.

O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades,

competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas (NOSELLA, 2007, p. 138).

A educação *omnilateral* sustenta uma formação humanizadora, que forma o indivíduo para o trabalho e para as relações que ele estabelece ao longo da vida, em oposição à educação herdada da burguesia aos operários. Prevê conhecimento e cultura, emancipando esse indivíduo. Trata-se, portanto, do princípio pedagógico do termo. Tomando a perspectiva freiriana de educação, o estudante deixa de ser um “depósito” de conhecimentos produzidos e transmitidos por outros e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

Na concepção de Ramos (2014), a formação *omnilateral* sugere a formação integral dos seres humanos, entendendo-os como seres históricos e sociais, que seja capaz de formar sujeitos autônomos, que possam compreender-se no mundo e nele atuar, por meio do trabalho.

À luz dos estudos de Moura (2007), podemos compreender que a educação profissional e tecnológica coopera com a emancipação e autonomia do aluno, ou seja, está comprometida com a formação humana. E, por “tecnológica”, entendemos, de acordo com Manacorda (2010), o caráter de totalidade ou *omnilateralidade* do homem, enquanto possibilidade plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. Ainda, segundo Nosella (2007, p. 148), “[...] a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista [...] categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens [...] que evidencia os germes do futuro”.

Na perspectiva da integração do ensino médio com a educação profissional, faz-se necessária a reflexão sobre o seu verdadeiro significado. O que é integrar? Ramos (2014) explica que o termo integrar remete ao

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico ou superior. Significa que

buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2014, p. 87).

A integração entre trabalho e educação requer uma atenção especial às determinações que os constituem, pois, sob a perspectiva da formação *omnilateral*, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são conceitos indissociáveis da formação humana, como esclarece Ramos (2014, p. 87),

[...] atribuímos à integração expressando uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Não se pode tratar de uma ‘formação humana’ sem considerar a indissociabilidade entre trabalho e educação. O tipo de formação, aqui explicitada, prevê a preparação do aluno para a vida, para o exercício da cidadania e também a preparação para o trabalho, enquanto atividade ontológica e historicamente inerente ao homem. O sentido ontológico do trabalho, conforme Antunes (2009), deve-se ao fato do trabalho constituir o ser humano enquanto tal: por meio dele a humanidade cria e recria o mundo em que vive, produz a sua vida socialmente. O autor afirma ainda que, para Marx, o trabalho, em sua gênese, é expressão de uma atividade vital, em sua concretude histórico-social.

O trabalho, sob a perspectiva da integração com a educação, torna-se um princípio educativo. Ramos (2017) nos diz que, por meio da escola pública, o Estado possibilitou o acesso ao conhecimento científico pela classe trabalhadora. Porém, esse acesso não pode ser limitado a uma necessidade econômica.

[...] defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho. A humanidade se constituiu como tal porque o ser humano, diante de necessidades reais, se dispõe a dominar a natureza, a apreender seus determinantes na forma de conhecimento e, então, transformá-los em benefício da qualidade de vida humana. (RAMOS, 2017, p. 25)

O trabalho como princípio educativo não pode estar a serviço dos poderes hegemônicos capitalistas, os quais servem apenas ao propósito de progresso material. Hegemonia, conforme Gramsci (2001), é coerção revestida de consenso, é a dominação ideológica de uma classe social sobre outra. A ideia de integração trabalho e educação prevê uma formação integral do ser humano, e não sua formação para atender as necessidades imediatas do mercado capitalista. Neste aspecto, ressaltamos a reflexão dos autores Bourdieu e Passeron (1975) sobre a ação pedagógica como um exercício de violência simbólica, uma vez que as relações de força se ocultam sob a forma de relações simbólicas. As ações pedagógicas reproduzem, nessa perspectiva, a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.

Importante salientar que a educação, na busca do seu poder emancipador, deve considerar que, apesar de existir uma ideologia dominante, há também uma criatividade, uma cultura, uma cotidianidade popular que não é pura reprodução dessa ideologia. Grosso modo, essa cotidianidade é o que Freire e Faundez (1985) chamaram de Pedagogia da Pergunta.

A primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é a saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, n.p.).

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

Para se tratar da relação entre trabalho e educação, não há necessidade de fazer referência direta ao processo de trabalho, uma vez que a educação escolar deve possuir elementos de inserção efetiva do sujeito na sociedade. Sob este viés, Saviani (2007) esclarece que a incorporação dos conhecimentos científicos pelo trabalho pode ser compreendida no aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, o que constitui pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive.

Aprender a ler, escrever e contar, então, no seu sentido mais simples, faz parte da formação humana necessária à integração trabalho e educação. Porém, Freire e Faundez (1985, n.p.) nos lembram que

[...] não é só aprender a ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam.

A discussão trazida até aqui está diretamente ligada ao público desta pesquisa, o qual contempla alunos dos dois cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Avançado Ipameri*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). O Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos (PPC), da referida instituição, traz a pretensão da “formação integral e humanística, aliada à formação técnico-científica, para que o educando seja um cidadão mais participativo e agente transformador em sua sociedade” (IF GOIANO, 2018, p. 10). O texto aborda também a perspectiva da formação integrada para promoção de uma formação que alie educação e trabalho, “na concepção de superação da histórica tendência da dualidade entre ensino médio e educação profissional” (IF GOIANO, 2018, p. 5).

2.2 A importância da produção textual para a formação integral do aluno

A aprendizagem se dá na problematização do conteúdo curricular pesquisado, inserido no contexto social, político e cultural vivenciado pelos alunos. Para que essa aprendizagem se concretize, diversas são as ferramentas metodológicas de que dispõe a escola, dentre elas a prática da produção textual, objeto dessa pesquisa. O próprio PPC dos cursos em estudo traz a disciplina

Produção Textual dentro do nível articulador, nível que se refere aos conhecimentos do ensino médio comum e da educação profissional.

Antunes (2010, p. 31) afirma que “[...] todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. Diante desta afirmação, pode-se abstrair a relevância do texto, ou da produção textual, na formação geral do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, no que tange o ensino de Língua Portuguesa, propõe uma abordagem integrada das linguagens e de suas práticas, orientando que

[...] os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 485).

As aulas de produção textual nas escolas atendem a um outro aspecto concernente à integração trabalho e educação: a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior. Porém, além desse objetivo, é preciso buscar o uso consciente dos recursos expressivos da língua para se alcançar uma formação humanizadora, que prepare o educando para o real exercício da cidadania. Promover a capacidade de produzir textos de forma crítica, fugindo à mera (re)produção do gênero “redação escolar”, e ampliando a leitura crítica da realidade tem sido objeto de vários estudos ao longo dos anos. Conforme Freire (2011, p. 31):

É neste sentido que leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Para que a produção textual seja uma atividade escolar emancipadora, ‘contra-hegemônica’, é necessário considerá-la num processo de construção e reconstrução, de escrita e reescrita. Guedes (2009, p. 13-14) considera que

[...] a tarefa do professor de redação começa a partir do texto escrito pelo aluno e que essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso.

Pensando na perspectiva da prática da produção textual em turmas de nível médio integrado, ousamos afirmar que a tarefa do professor começa antes da orientação da reescrita do texto, começa na abordagem de temas contextualizados com a realidade dos alunos. Partindo de suas próprias realidades, com o desenvolvimento das capacidades de escrita e reescrita, vão se “libertando” para a real compreensão do mundo onde vivem e para a capacidade de atuarem criticamente neste mundo.

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

A presente pesquisa pretende dedicar-se, então, à busca de uma significação mais expressiva da atividade ‘produção textual’ no ensino médio integrado, de forma a alcançar o poder emancipador da atividade e a suscitar nos alunos sua capacidade de expressividade crítica por meio da linguagem escrita. Para tanto, abordaremos, a seguir, importantes contribuições de linguistas e teóricos da área, que nos auxiliam nesse processo de pesquisa e descoberta das reais possibilidades da atividade.

Citando Fiorin (2017, p. 9), “a vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa”. A palavra, seja oral ou escrita, é fundamental nas relações humanas. O poder nela presente, conforme o autor citado, é muito maior que a força ou qualquer outro meio de tentativa de persuasão. Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão, o homem se tornou efetivamente humano.

A escola, enquanto instituição formadora, possui, dentre outras, a função social de preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania, promovendo sua emancipação, de forma a contribuir com sua criticidade e atuação consciente diante de sua própria realidade. Sobre este aspecto, Saviani (1995, p. 17) explica que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se

tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Usando o termo do autor, dentre as diversas formas de se “produzir a humanidade” no ambiente escolar ou, em outras palavras, de se alcançar a emancipação dos alunos, há uma importante ferramenta metodológica: a produção textual.

Geraldi (1997, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Conforme o autor, é no texto que a língua se revela por completo, tanto pela sua estrutura como pelo seu discurso “que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”.

Para que a produção de textos possa se tornar uma prática humanizadora, contribuindo para a formação *omnilateral* dos alunos, torna-se viável investir em ações em sala de aula que favoreçam a produção textual, além da gramática, uma questão que já vem sendo debatida por muitos linguistas. Embora já tenha evoluído, muitos professores ainda se encontram reféns da gramática tradicional.

Carlos Alberto Faraco, na apresentação da obra “Da redação à produção textual: o ensino da escrita”, de Paulo Guedes (2009), diz que o Brasil precisa fazer as pazes com a escrita, aprender a escrever, aprender a ensinar a escrever. Isso porque, historicamente, a “escrita” tratada nas escolas tem muito mais um caráter mecânico e uma preocupação excessiva com a gramática do que a intenção da produção enquanto atividade criativa e criadora.

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

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

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

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

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

Mas, o que é o texto? Tudo o que falamos ou escrevemos em situações de comunicação são sempre textos. Ele prevê uma função comunicativa e é expressão de uma atividade social. Necessita de um núcleo semântico que lhe garanta continuidade e unidade. Não se constitui de um conjunto aleatório de palavras ou de frases. Nele, cada recurso possui relação com o seu conjunto. Para Koch e Elias (2018, p. 13),

[...] o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza.

Nas palavras de Antunes (2010, p. 45), “[...] nada no texto é absolutamente particular, no sentido de que cada unidade constitui um elo do sentido maior expresso pelo todo”. Vê-se, então, que um texto não se constitui somente de elementos linguísticos. Essa é uma suposição reduzida que por muito tempo permeou as aulas de línguas. Daí a relevância de aspectos que vão muito além da gramática, aspectos estes que mostram que o texto envolve, ainda, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual.

A análise de frases e palavras isoladas é bastante limitada, perdem seu sentido. Bagno (2009) compara essa análise isolada à análise de um tijolo arrancado de um edifício:

Arrancar a frase do texto para tentar analisá-la isoladamente seria o mesmo que arrancar um tijolo de um edifício completo e analisar esse tijolo em seus aspectos materiais (peso, largura, comprimento, composição química...) sem levar em consideração o papel que ele desempenha nesse edifício, em que posição ele se encontra com relação aos demais tijolos, quanto peso ele suporta e por aí vai... (BAGNO, 2009, p. 119).

A palavra 'analisar' tem um sentido dicionarizado de decompor partes constituintes de um todo para serem analisadas. Contrariamente a esse significado, a análise de textos, em particular, requer a consideração do todo em cada particularidade. Analisar textos, no sentido de interpretá-los, é

[...] procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos (ANTUNES, 2010, p. 49).

Nessa perspectiva, a análise de textos vai muito além da análise gramatical e lexical ou da consideração pontual e isolada de alguns aspectos. Considera todo o seu conjunto, com seus recursos e gêneros, ou seja, a dimensão global do texto. "É, portanto, na perspectiva de ver a interação verbal acontecendo que se deve empreender o trabalho de análise dos textos" (Antunes, 2010, p. 59), nos diz, ainda, a autora.

É necessário lidar com o fato de que não é somente a gramática que faz um texto estar correto, mas sua adequação social e discursiva ao seu contexto de circulação. Conforme já mencionado, qualquer análise deve partir da compreensão global do texto, e não dos aspectos pontuais e isolados.

Para que se alcance a competência comunicativa esperada, os conhecimentos gramaticais por si só são insuficientes. Assim, há que se modificar a abordagem da prática da produção textual enquanto atividade escolar. Há que se considerar e fazer uso dos recursos emancipadores da atividade, na constante busca pela formação *omnilateral* dos alunos.

Importante ressaltar que serão considerados, aqui, apenas os textos escritos. Não que a oralidade não deva ser objeto de estudo nas escolas, muito pelo contrário, é importante que se prepare o aluno para a participação efetiva em situações formais e informais da linguagem. Porém, por sua enorme abrangência, o objeto de estudo deste trabalho será o processo de comunicação pela expressão da linguagem em produções textuais escritas.

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

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

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

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

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

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

Os textos produzidos pelos alunos, no ambiente escolar, geralmente possuem um único interlocutor: o professor que os corrige. Marcuschi (2008, p. 78) aponta como um dos problemas constatados nas redações escolares o fato de não se definir com precisão a quem o aluno se dirige: “Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor”. Uma prática que precisa ser superada, na busca de formar escritores críticos e libertos do receio comum das críticas. Escrever é um ato que sugere determinados tipos de leitores, mas não somente o professor. A leitura do texto de um aluno em voz alta em sala de aula, por exemplo, pode ser muito construtiva para o próprio autor e para os colegas, que poderão refletir acerca dos acertos e erros apontados nessa atividade. Importante ressaltar que o texto escolhido para leitura não pode ser sempre o melhor, pois essa atitude faz com que o trabalho dos demais alunos seja reduzido e perca toda a importância. Sobre isso, elucida o professor Guedes (2009, p. 43-44):

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

Se forem orientados pelo professor, os conceitos elucidados sobre escrita e reescrita dos textos, adequação da temática à realidade dos alunos e exposição do texto para além do único interlocutor 'professor', a prática da produção textual no ambiente escolar terá uma função muito maior que a famigerada preparação para exames ou mero cumprimento do currículo: terá um alcance social significativo. Como traz Guedes (2009, p. 44):

Com a prática, que reforçou a convicção, aprendi a vencer a resistência dos que não queriam ler os textos para não se exporem publicamente: passei a determinar, no primeiro dia de aula, que texto é coisa pública, publicável; todos deverão escrever para ler em aula. Quem escrever alguma coisa que não gostaria de ver lida por todos os colegas e pelo professor, então, escreva outra coisa, que possa ser lida.

Tratar questões sociais e reais dos alunos, aliadas à língua portuguesa, é uma atividade que transcende a gramática, que mobiliza alunos, professores e a escola, como um todo, para uma nova prática de ensino, que faz uso das potencialidades da língua em função das necessidades sociais e culturais dos alunos. E, sobre isso, o professor Guedes (2009, p. 46) segue dividindo sua experiência:

Depois da descoberta de que a problematização da experiência pessoal dava origem a textos mais interessantes, a descoberta do público veio mostrar que eram esses os temas que geravam discussões mais proveitosas. Ou seja, do ponto de vista do leitor, ele tinha para ler (ou para ouvir) textos que falassem de algo que pudesse compartilhar para poder posicionar-se como se posiciona diante do que lê em sua vida real de leitor, isto é, discutindo o conteúdo do que lê e não apenas dando palpites acerca da estrutura, do gênero, do estilo, como aprenderam a fazer na escola. Do ponto de vista do escritor, era fundamental provocá-lo a escrever sobre algo que pudesse ser tratado como um problema para que ele realmente tentasse produzir algum conhecimento do assunto e não se sentisse tentado a apenas compilar opiniões médias, como aprendeu no cursinho. Finalmente, do ponto de vista do aprendiz, a comparação do que escreveu com textos semelhantes feitos por alunos semelhantes a ele punha em relevo as qualidades e os defeitos de seu trabalho.

Torna-se explícita, com a experiência relatada, a importância da ressignificação da atividade de produção textual em sala de aula. Sem dúvida, ela torna-se mais significativa quando bem direcionada a um fim específico e contextualizada com a realidade.

2.3 Os gêneros do discurso a partir dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa

Tratando dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente em relação ao Ensino Médio, fase em que se encontra o público de nossa pesquisa, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o texto passou a ser o 'ponto de encontro' entre o autor, o aluno e o professor na sala de aula. A BNCC veio confirmar isso, como veremos a seguir.

Salientamos que o recorte feito a partir dos PCNEM justifica-se pelo novo tratamento dado à linguagem. Desde então, passou-se a considerar os gêneros do discurso no ensino de Língua Portuguesa, o que deu maior significação da linguagem como expressão das inter-relações sociais. Não se pode falar de educação emancipadora sem considerar a interação humana. As propostas de ensino baseadas nessa interação são previstas pelos PCNEM, ao afirmarem que “essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social” (BRASIL, 2000, p. 18).

No ano de 2000, os PCNEM trouxeram uma nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, quando apontaram que

[...] o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p. 18).

Em 2002, são publicados os chamados PCN+, como forma de orientações educacionais complementares aos PCNEM. Eles ratificam que as linguagens só se concretizam em textos (verbais e não-verbais) e que o contexto deve ser sempre considerado.

Pouco tempo depois, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio fazem uma importante mudança de paradigma ao apontarem uma preocupação com a construção de sentidos no ensino de Língua Portuguesa, o que só pode ser alcançado mediante o estudo da totalidade, ou seja, do texto. Este,

portanto, “passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (BRASIL, 2006, p. 21).

Posteriormente, em 2018, a BNCC vai além, considerando a característica híbrida e multissemiótica dos textos e discursos atuais, proveniente principalmente do efeito das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Trata, em função disso, da importância das propostas de trabalho que potencializam aos alunos o acesso a saberes sobre o mundo digital.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018, p. 487).

Essa característica multissemiótica dos textos representa a conjugação de diferentes semioses em uma mesma produção, sendo chamada também de multimodalidade. Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) nos ensinam que “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc”. Esses textos passaram a ter maior circulação nas práticas sociais da linguagem a partir da intensificação das novas TDICs e, conforme postulado na BNCC (2018), o uso de textos multissemióticos no contexto escolar amplia o letramento, possibilitando aos alunos participação crítica e expressiva nas diversas práticas sociais.

Diante dessas diretrizes e considerando o ensino da produção textual nas escolas, buscamos uma coerência entre o que trazem os documentos basilares do ensino da Língua Portuguesa e a preparação dos alunos para a prova Redação Enem. O Enem aponta cinco competências gerais: (1) dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; (2) compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; (3) diagnosticar e enfrentar problemas reais; (4) construir argumentações; e (5) elaborar proposições solidárias. As competências 2, 3 e 4 apresentam um rico campo para se

trabalhar as habilidades propostas dentro da perspectiva da formação *omnilateral*, tendo em vista que a construção de argumentos sólidos só pode se fundamentar quando parte daquilo que se tem conhecimento, domínio, ou seja, o que parte da própria realidade.

Os documentos citados trazem, ainda, a importância do estudo dos gêneros discursivos, ou gêneros textuais, termos muito difundidos na atualidade, devido ao destaque dos estudos bakhtinianos. Trechos dos próprios documentos mostram o quanto estes termos tornaram-se basilares no estudo de Língua Portuguesa, como nos PCNEM, “o estudo dos *gêneros discursivos* e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem [...]” (BRASIL, 2000, p. 8, grifo nosso); nos PCN+, “o texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de *gênero textual*” (BRASIL 2002, p. 60, grifo nosso); nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ao tratar da construção de sentidos por meio da totalidade do texto, “ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos *gêneros discursivos* no momento atual” (BRASIL, 2006, p. 21, grifo nosso) e, por fim, na BNCC, que contempla como uma das habilidades necessárias ao ensino de Língua Portuguesa “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao *gênero do discurso*, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 494, grifo nosso).

Os PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no *campus* lócus da pesquisa, dividem as disciplinas em três núcleos: estruturante, articulador e tecnológico. A Produção Textual, em particular, é proposta no núcleo articulador, relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional. O programa da disciplina inclui, em sua ementa, gêneros textuais e domínios discursivos.

Marcuschi (2008) apresenta a definição de gênero textual, como

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes [...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Fiorin (2020), em seus estudos sobre Bakhtin, afirma que os gêneros estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social, pois falamos e escrevemos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação. O conceito bakhtiniano sobre gêneros consiste em tipos relativamente estáveis de enunciados. Relativamente, pois “é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito” (FIORIN, 2020, p. 71). Faraco (2009, p. 127) afirma que “ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”.

Importante salientar que os gêneros estão em contínua modificação, já que estão intrinsecamente vinculados às atividades humanas. Uns sofrem transformações, outros desaparecem, enquanto outros surgem. Isso porque as esferas de atividade humana se desenvolvem e ficam mais complexas. Com o aparecimento da internet, por exemplo, novos gêneros surgiram: o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, etc. “A interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” (ERICKSON, 1997, apud MARCUSCHI, 2008, p. 198). Enquanto isso, gêneros mais obsoletos desapareceram, como é o caso da epopeia.

Por sua ligação com as atividades humanas, a falta de domínio de um gênero pode resultar da pouca vivência em determinadas atividades da esfera da vida social. “É por isso que vemos pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande plateia” (FIORIN, 2020, p. 77).

Todo discurso, seja ele oral ou escrito, inicia-se com a decisão pelo gênero. “A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido” (MARCUSCHI, 2008, p. 86). Ainda pela ligação dos gêneros com as atividades humanas, eles não se constituem com base apenas em características linguísticas, mas também em características sociocomunicativas, constituindo o que este autor chamou de *gramática social*. “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Essa discussão em torno dos gêneros textuais faz-se muito relevante no trabalho que propomos, uma vez que eles se prestam aos mais variados tipos de

controle social, até mesmo ao exercício do poder. Marcuschi (2008, p. 161) afirma que “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”. O discurso possui o poder de influência e “boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). Koch e Elias (2015, p. 122) afirmam que “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”. Dessa forma, se há a pretensão de preparar alunos para a sua real inserção na sociedade, necessário se faz introduzi-los em diferentes esferas da vida social, a fim de reconhecerem os diversos gêneros presentes em cada situação real de vivência.

Na escola, será que existe algum gênero ideal para ser trabalhado? Marcuschi (2008) afirma que não há resposta consensual. Segundo ele,

[...] os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos (MARCUSCHI, 2008, p. 206).

Porém, a didatização do ensino de gênero significa estruturar o ensino em torno da prática social, o que é fundamental quando se tem o objetivo de formar alunos autônomos e competentes na língua escrita. “Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Apesar deste trabalho referir-se à prática da produção textual, não podemos deixar de considerar que a fragilidade da produção textual dos alunos está intrinsecamente ligada à questão da falta de leitura. O processo de escrita e leitura não podem ser separados, uma precede a outra. Numa sociedade tão marcada pelas TDICs, não há como não considerar, conforme Kleiman (2008, p. 493), que “no ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam”. Portanto, a escola não pode deixar de priorizar gêneros que desenvolvam a competência leitora dos alunos, para que sejam capazes de produzir textos com clareza e criticidade. Em relação aos IFs, sobretudo, considerando o compromisso com a formação *omnilateral*, ou seja,

formação que contempla a preparação do aluno para a vida e para o trabalho, o incentivo à leitura tem um papel muito importante, já que pesquisas demonstram que “as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (SOARES, 1988, p. 21).

Os documentos aqui tratados carregam uma profunda relação com os conceitos bakhtinianos, ao relacionarem a linguagem com aspectos reais do cotidiano e considerando os gêneros textuais, os quais carregam a historicidade da vida humana em sua construção e desconstrução. O desafio é adequar tais conceitos ao dia a dia na sala de aula, já que há que se pensar no ensino da produção textual, com vistas à formação *omnilateral* dos alunos, mas sem perder de vista a preparação para o ingresso no ensino superior.

O Enem propõe um texto dissertativo-argumentativo em prosa, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, com no mínimo sete e no máximo 30 linhas, a partir de um tema apresentado em textos motivadores. A avaliação é realizada com base em cinco critérios específicos, conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Quadro 2 - Critérios/Competências Redação Enem

1.	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
2.	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
3.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
4.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: INEP (2018).

Cada critério/competência possui uma matriz de pontuação, conforme segue:

Quadro 3 - Matriz de pontuação critério/competência 1

Pontos	Desempenho
200	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência
160	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita
120	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita
80	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com

	muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita
40	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita
0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Fonte: INEP (2018).

Quadro 4 - Matriz de pontuação critério/competência 2

Pontos	Desempenho
200	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40	Apresenta o assunto tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

Fonte: INEP (2018).

Quadro 5 - Matriz de pontuação critério/competência 3

Pontos	Desempenho
200	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: INEP (2018).

Quadro 6 - Matriz de pontuação critério/competência 4

Pontos	Desempenho
200	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40	Articula as partes do texto de forma precária.
0	Não articula as informações.

Fonte: INEP (2018).

Quadro 7 - Matriz de pontuação critério/competência 5

Pontos	Desempenho
200	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
40	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: INEP (2018).

A deficiência dos alunos do ensino médio nas redações do Enem, sobretudo dos terceiros anos, pode ser comprovada nos resultados das redações no certame de 2019. Apresentamos os resultados nacionais e os resultados do lócus da pesquisa.

Quadro 8 - Resultado das redações Enem 2019 - Brasil

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

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

Quadro 9 - Resultado das redações Enem 2019 – lócus da pesquisa

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

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

É perceptível que os resultados nacionais não diferem muito dos resultados locais, o que nos permite afirmar que há um problema muito abrangente, que requer estudos e discussões, a fim de elevar o nível de produção dos alunos das escolas brasileiras. Essa deficiência certamente advém de fatores diversos que corroboram

para que o aluno do ensino médio não consiga se expressar criticamente pela linguagem escrita, como a falta de leitura, já mencionado, e outros fatores mais.

Porém, neste estudo, pretendemos tratar da prática da produção textual na sala de aula como uma atividade emancipadora. Atendendo a obrigação de preparar o aluno para o ingresso no ensino superior, repetimos, o que é contemplado pela proposta de formação *omnilateral*, serão considerados critérios exigidos pelo Enem. Mas não se trata de seguir somente a técnica do Enem, buscaremos trazer um produto educacional que supere essa visão tecnicista, que dê ao professor um auxílio no sentido de capacitar seus alunos à argumentação crítica em produções escritas, partindo da sua própria realidade e considerando os conceitos bakhtinianos de gêneros textuais como forma de ação social e uso significativo da língua nas inter-relações pessoais e sociais.

Nessa perspectiva, nosso produto educacional se aterá ao terceiro critério/competência da redação Enem: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Nas palavras da professora Ana Elisa Ribeiro (2018, Orelha do livro), “escrita é poder. Sem expressão pode ser que uma massa de jovens leitores torne-se apenas uma massa que silencia suas boas ideias”. A expressividade crítica por meio da linguagem escrita somente se torna possível por meio do desenvolvimento da argumentação. Esta empodera o sujeito e dá a ele a voz necessária à participação ativa nos diversos setores da vida em sociedade. E é sobre isso que trataremos no tópico seguinte.

2.4 Argumentação em textos escritos

Trabalhar a argumentação com alunos inseridos na EPT é de fundamental importância, inclusive, vai ao encontro da sua proposta formativa. Como já foi dito, a EPT possui uma proposta de formação *omnilateral*, que pretende preparar o aluno para a vida e para o trabalho.

“Argumentação: necessidade da vida social e profissional!” (MEYER, 2008, p. X). Sim, a argumentação é uma necessidade em diversos campos, como explicita o autor: como estudante, como cidadão, como candidato a emprego e como participante no mundo do trabalho. E complementa: “quem quiser não ser submisso,

mas ser capaz de fazer que sua voz seja ouvida em pé de igualdade com a dos outros, precisa também saber argumentar e defender-se” (MEYER, 2008, p. XI).

O que é argumentar? A palavra é formada pela raiz latina *argu*, que significa fazer brilhar, cintilar. O argumento, segundo Fiorin (2017, p. 22), “é o que realça, o que faz brilhar uma ideia”. O autor afirma que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana, que ela está presente em todos os enunciados, e com ele corroboram Koch e Elias (2020, p. 9), quando nos contam que “argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando”.

Não há como falar sobre argumentação sem nos valermos da origem dos estudos sobre o tema. Os estudos das técnicas argumentativas pelos antigos, particularmente por Aristóteles, são notáveis pela precisão, acuidade e exaustividade. Há heranças da Retórica de Aristóteles nos estudos dos procedimentos discursivos e as modernas teorias do discurso possuem essa ótica. Fiorin (2017) nos lembra que o filósofo afirmava que aquele que fala ou escreve cria, ao produzir um texto, uma imagem de si mesmo. A essa imagem dá-se o nome de *éthos* do enunciador.

É o *éthos* (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança. Confiamos sem dificuldade e mais prontamente nos homens de bem, em todas as questões, mas confiamos neles de maneira absoluta, nas questões confusas ou que se prestam a equívocos. No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador (ARISTÓTELES, 1356a, apud FIORIN, 2017, p. 70).

O autor complementa que a comunicação não se faz, então, com o autor real do ato de fala, mas com uma imagem de si mesmo que ele produz ao falar ou escrever. É justamente esse *éthos* que nos leva a pensar em aspectos a respeito do funcionamento da linguagem, como, por exemplo, o campo lexical utilizado no discurso. A argumentação exige que seja feita uma seleção lexical adequada à situação comunicativa, uma vez que as palavras ferem e que é importante usar uma linguagem politicamente correta.

A seleção lexical é uma das mais importantes estratégias para uma boa argumentação. É preciso, pois, muito cuidado na escolha do vocabulário que deve ser adequado, tanto com relação ao tema que se vai desenvolver, como quanto ao destinatário, aos propósitos do enunciador e a toda a situação comunicativa (KOCH; ELIAS, 2020, p. 32).

Este é, inclusive, um fator essencial ao poder persuasivo dos textos. Sim, porque argumentar é persuadir, convencer, comover, influenciar o nosso interlocutor - escrevemos sempre para alguém, ainda que seja para nós mesmos. Porém, a escolha lexical, por si só, não representa todo o efeito necessário. O erro linguístico, por exemplo, tem muitas vezes uma função argumentativa, pois compromete o *éthos* do enunciador. E há que se pensar, ainda, na apresentação e organização de ideias, na estruturação do raciocínio que será orientado em defesa de um ponto de vista, aspirando a adesão do interlocutor. Essa estruturação não depende somente do conhecimento linguístico, é preciso considerar também a cultura em que vivemos, os conhecimentos de mundo, as formas de interação em sociedade.

O texto argumentativo, assim como qualquer discurso, é um processo de enunciação. Esta, por sua vez, possui o conceito bakhtiniano do produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados: enunciador – interlocutor, numa relação dialógica. Dialógica não somente no “quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro” (BAKHTIN, 1970a, apud FIORIN, 2017, p. 120). A dialogicidade da palavra em textos escritos remonta à intertextualidade. Recorremos a textos que se cruzam e se entrecruzam em variações diversas.

No processo da argumentação, a intertextualidade configura importante estratégia, pois funciona como um recurso de autoridade. Podemos utilizá-la na forma de citações diretas e indiretas, mostrando que o mais importante não é o dito, mas o responsável pelo dizer. Essa estratégia argumentativa imprime ao texto elevado grau de credibilidade, quando implicitamente diz que o responsável por aquela opinião é uma autoridade que fala com conhecimento de causa.

Outra estratégia argumentativa importante é o título, o qual não é obrigatório na redação Enem, porém, ele configura o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto. Koch e Elias (2020, p. 52) asseguram que

[...] um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória conhecimentos necessários para a compreensão da leitura, permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses, que, na leitura, vão ser testadas, confirmando-se ou não.

Mas como é possível fazer previsões e levantar hipóteses sobre um texto escrito? O que está explícito não é o suficiente? As mesmas autoras fazem uma comparação do texto com um *iceberg*, porque “ele apresenta uma pequena parte na superfície da água (os elementos linguísticos que compõem sua materialidade) e uma imensa superfície subjacente (todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de um sentido” (KOCH; ELIAS, 2020, p. 34). Nessa perspectiva, diz Fiorin (2017, p. 31), “o processo de leitura implica na realização de inferências. O texto diz mais do que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, consequências não ditas, etc.”

Portanto, usam-se inferências no processo argumentativo. Quem escreve supõe que compartilha, com o seu possível leitor, determinados conhecimentos que não precisam ser explicitados. Ao iniciar a escrita de um texto argumentativo, a fim de obter a eficácia na comunicação e na interação com o leitor, há que se fazer um prévio levantamento do que precisa estar explícito e do que pode permanecer implícito. Podemos falar, então, da argumentação por implícitos. Fiorin (2017, p. 207) apresenta essa estratégia como tática “para ocultar algum elemento fraco ou duvidoso da argumentação ou para apresentar como evidente aquilo que, de fato, não é indiscutível”.

Argumentamos o tempo todo no dia a dia. Nas conversas com familiares e amigos mostramos nossos pontos de vista, tentamos persuadir nosso interlocutor nas interações comunicativas, expomos nossas opiniões nas redes sociais, trocamos ideias, tomamos posições, discutimos... tudo isso tem a ver com argumentação. Porém, quando sentamos nos bancos escolares, parece que nos esquecemos disso. Em exames e concursos então, além de nos esquecermos de que essa atividade é corriqueira, ainda nos enchemos de angústia e ansiedade. Como falantes de uma língua, competentes argumentativamente, “é preciso transformar as nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão” (KOCH; ELIAS, 2020, p. 10). Argumentar faz parte de um processo interativo, ou seja, configura uma atividade constitutiva das nossas interações sociais.

Isso posto, reportando ao gênero discursivo cobrado pelo Enem (texto dissertativo-argumentativo em prosa) e ao terceiro critério de correção da redação (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista), e, ainda, considerando o público dessa pesquisa, julgamos primordial trabalhar estratégias argumentativas, com

vistas à produção de textos, que demonstrem a construção de sentidos na relação entre autor e leitor.

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento (KOCH; ELIAS, 2020, p. 34)

“O desenvolvimento da argumentação supõe respeito à liberdade do indivíduo” (MEYER, 2008, p. 2). Buscamos o poder emancipador da atividade de produção textual por meio do desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à argumentação crítica por meio da linguagem escrita. Acreditamos ser este um dos aspectos condizentes com a proposta de formação humana integral abrangida pela EPT, que visa formar o aluno para a vida e para o trabalho. A respeito da preparação para o ingresso no ensino superior, a opção pelo terceiro critério de correção da redação Enem deu-se por julgarmos que, sabendo argumentar bem, os demais critérios serão mais facilmente compreendidos e internalizados.

As teorias e teóricos acerca do objeto de estudo são vastos, dada a importância da comunicação por meio da linguagem escrita. Trouxemos muitos deles, na intenção de pormenorizar os aspectos estudados e apresentar a fundamentação do trabalho realizado no produto educacional. A seguir, trataremos da metodologia aplicada no presente trabalho, detalhando os procedimentos, apresentando uma breve descrição do lócus da pesquisa e detalhando os princípios éticos adotados.

3 PROCEDIMENTOS EMPREGADOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos aspectos inerentes à metodologia de pesquisa utilizada, bem como as etapas, instrumentos, local de investigação, sujeitos envolvidos, cuidados éticos, enfim, todos os procedimentos empregados ao longo do trabalho.

Para a realização deste estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa. Neves (1996, p. 02) esclarece que “combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos”. Fonseca (2002, p. 20) salienta que “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

De acordo com Minayo (2002, p.15), a pesquisa qualitativa “[...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”. Basicamente, a pesquisa qualitativa lida com fenômenos mais comuns nas ciências sociais. Neste tipo de pesquisa, têm-se como foco fenômenos sociais que envolvem a realidade humana, as limitações vivenciadas em dado meio, bem como as ações e atitudes dos indivíduos envolvidos no fenômeno.

A pesquisa quantitativa, segundo Fonseca (2002, p. 20), difere-se da pesquisa qualitativa devido ao fato dos resultados poderem ser quantificados. “Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa”.

A pesquisa é do tipo estudo de caso, sobre o qual Lakatos e Marconi (2003, p. 108) expõem que

[...] consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos.

Neste sentido, Gil (2002) elenca diferentes propósitos do estudo de caso, sendo um deles a finalidade de analisar e descrever uma situação do contexto onde os sujeitos estão inseridos. Este tipo de estudo preserva o caráter unitário do objeto,

observando-o como algo único, sendo possível promover ações transformadoras, a partir de então.

Nesta pesquisa, este tipo de estudo é relevante, pois consiste em um estudo profundo e detalhado de um grupo, no caso alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do *Campus Avançado Ipameri* do IF Goiano. Segundo Goode e Hatt (1968), o estudo de caso se destaca por se constituir em uma unidade pertencente a um todo, que é mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que aquele grupo possui de único, para, em seguida, comparar e analisar os pontos de convergência e divergência.

Realizamos uma revisão bibliográfica sobre as bases conceituais da EPT e sobre produção textual no ambiente escolar, a fim de subsidiar a pesquisa. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, sobre o tema de estudo, em fontes constituídas basicamente por livros e artigos científicos. “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 31). Fizemos, ainda, pesquisa documental de documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a fim de buscar as diretrizes para a elaboração do produto educacional. Esse tipo de pesquisa, segundo o mesmo autor, se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, porém, recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico. Conforme Doxey e De Riz (2002-2003, p. 35), a leitura é um hábito que deve ser cultivado pelo pesquisador, “pela leitura, o pesquisador fica conhecendo o que outros pesquisadores e autores disseram a respeito do fenômeno que pretende estudar”.

Como foi exposto, a pesquisa teve, então, como lócus, o *Campus Avançado Ipameri* do IF Goiano. Essa escolha, dentre os demais que compõem o Instituto, deu-se pela facilidade de acesso e logística. Este *campus* visa alinhar-se a um novo modelo de educação profissional e tecnológica, capaz de superar o modelo hegemônico disciplinar. Nessa perspectiva, busca por melhorias no processo ensino-aprendizagem, o que implica na aplicação de projetos inovadores para transformar e avançar no processo de emancipação dos seus alunos, estando, portanto, de acordo com a proposta de trabalho que visa à produção textual como prática emancipadora.

Apresentamos uma breve descrição da Instituição e do *campus*, lócus da pesquisa. Instituído em dezembro de 2008, o IF Goiano faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei n.º 11.892. Atualmente, é constituído por 12 *campi*, sendo três avançados (Catalão, Hidrolândia e Ipameri), quatro consolidados (Ceres, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí), cinco em expansão (Campos Belos, Cristalina, Iporá, Posse e Trindade) e um Polo de Inovação. Os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

O *Campus* Avançado Ipameri (figuras 01, 02 e 03), em particular, iniciou suas atividades em fevereiro de 2014, após receber as instalações de um *campus* desativado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Seu funcionamento foi autorizado, oficialmente, pela Portaria n.º 505, de 10 de junho de 2014. Atualmente, oferta os cursos técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao ensino médio, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial, Segunda Licenciatura em Pedagogia, Especializações em Docência do Ensino Superior e em Formação de Professores e Práticas Educativas.

Figura 1 - Entrada do *Campus* Avançado Ipameri



Fonte: Acervo do *campus*, 2020.

Figura 2 - Bloco de laboratórios do *Campus Avançado Ipameri*



Fonte: Acervo do campus, 2020.

Figura 3 - Visão interna do *Campus Avançado Ipameri*



Fonte: Acervo do campus, 2020.

Este estudo teve como população alunos do ensino médio integrado do IF Goiano e, como amostra, os alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do citado *campus*. A população de uma pesquisa, segundo Martins e Theóphilo (2009), é o conjunto de indivíduos que apresenta em comum determinadas características selecionadas para o estudo. A amostra é um

subconjunto da população, na busca pela representação da parte de um todo. A escolha da série justifica-se por tratar-se de alunos que, à época da aplicação do produto educacional, estariam no terceiro ano, próximos do ingresso no ensino superior. Essa proximidade proporciona maior viabilidade do trabalho da produção textual, visando ao desenvolvimento da argumentação crítica, alinhada com as exigências dos exames para ingresso no ensino superior.

Cabe ressaltar que, dentre os alunos que compõem esta pesquisa, havia menores de 18 anos, exigindo da pesquisa os devidos cuidados éticos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano, em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi aprovado pelo CEP em 05 de novembro de 2020, sob o número de parecer 4.382.121 (ANEXO A).

Os participantes tiveram a liberdade para participação na pesquisa, previamente foi esclarecido o propósito do estudo, foram apresentados os possíveis riscos e benefícios e a garantia de total sigilo dos dados. Ressaltando-se que essas implicações foram estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi aceito pelos professores, pelos alunos maiores de idade e pais ou responsáveis dos alunos menores (APÊNDICES B e C), e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), aceito pelos alunos menores de idade (APÊNDICE D), sendo esses os documentos recomendados na realização de pesquisas envolvendo seres humanos. O TALE e o TCLE compreendem todas as etapas a serem observadas para que o participante de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (BRASIL, 2012).

Como procedimento de coleta de dados para a pesquisa, aplicamos questionários aos alunos (APÊNDICE E), a fim de buscar informações sobre suas realidades e preferências de temas para se trabalhar em produções textuais, além dos principais problemas em relação à escrita; e aos professores de Língua Portuguesa e Produção Textual do *Campus Avançado Ipameri* (APÊNDICE F), a fim de conhecer os principais problemas no trabalho com a atividade. Em função das restrições impostas pela pandemia do novo coronavírus, pela qual estávamos passando na ocasião da coleta dos dados, impondo à população medidas de prevenção do contágio, dentre elas o isolamento social, os questionários foram aplicados via *Google Forms*, enviados aos alunos por meio dos grupos das turmas

no WhatsApp e aos professores pelo *e-mail* institucional, dados estes que foram solicitados junto à Secretaria Acadêmica do *campus*.

Destacamos que os termos – TALE e TCLE, foram apresentados no momento da participação de forma digital, com opção para aceite e concordância dos participantes. Não era possível o participante responder o questionário sem que, primeiramente, aceitasse participar da pesquisa, pois o termo correspondente era apresentado na primeira página, quando acessavam o link do *Google Forms*, antes de iniciar o questionário.

Posteriormente, os dados coletados foram tabulados em planilhas eletrônicas, utilizando o *software* Microsoft Excel e, em seguida, analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), este método consiste em um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens coletadas. Franco (2018) esclarece que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa ou figurativa, documental ou diretamente provocada. Com base na mensagem que responde às perguntas, é possível o pesquisador fazer inferências sobre os elementos de comunicação. Sendo toda comunicação composta por cinco elementos: uma fonte; um processo de codificação que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem; e seu respectivo processo de decodificação.

A partir dos dados analisados, elaboramos o produto educacional, exigência dos Mestrados Profissionais. O produto elaborado consiste numa sequência didática que visa ao desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita, pretendendo alcançar a emancipação possível por meio da atividade, preparar os alunos para o ingresso no ensino superior e mitigar o problema da alta demanda de tempo para a correção individual das produções dos alunos pelo professor. O produto foi destinado aos mesmos alunos participantes da pesquisa, já no terceiro ano quando de sua aplicação. O tema abordado foi retirado da realidade deles próprios, de informações colhidas na pesquisa.

4 AS VOZES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A pesquisa foi aplicada aos professores de Língua Portuguesa e Produção Textual e aos alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do *Campus* Avançado Ipameri. O questionário aplicado aos alunos procurou buscar informações sobre sua realidade histórico/cultural/social e preferências de temas para se trabalhar em produções textuais, além dos principais problemas em relação à escrita. Já a pesquisa realizada com os professores, buscou identificar os principais problemas no trabalho com a atividade. As respostas trouxeram dados empíricos em relação à atividade de produção textual na sala de aula, subsidiando o estudo e permitindo uma reflexão em torno da elaboração do produto educacional.

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

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

4.1 O que dizem os professores

Todos os professores pesquisados possuem formação inicial em Letras, tendo vasta experiência no magistério. Os três respondentes afirmaram participar de atividades de formação inicial e continuada voltadas à produção textual, sendo que dois com frequência de uma vez ao ano e um professor com frequência de duas vezes ao ano. Todos eles integram bancas de correção de redação em exames como Enem, vestibulares e exames de seleção. Sobre o interesse dos alunos em

relação à produção textual, um afirmou que se interessa bastante, os demais que se interessam dependendo do tema e tipo de texto solicitado. Quando questionados se consideram que os alunos do ensino médio escrevem bem, os três responderam que 'razoavelmente'.

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

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

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

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

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

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

Questionados se interagem com professores de outras áreas para promoverem atividades que estimulem a produção textual, as respostas também foram unânimes, afirmaram que sim. A interdisciplinaridade na atividade reforça a importância de se considerar a dimensão global do texto, numa perspectiva que vai muito além da análise gramatical e lexical, conforme nos mostrou Antunes (2010). A interação verbal que se deve empreender no trabalho de análise de textos não é seara específica da área de Língua Portuguesa, ela pertence a todos os gêneros

inerentes à vida social. As competências apontadas pelo Enem trazem a necessidade da prática da interdisciplinaridade, quando requerem o domínio de diferentes linguagens - desde idiomas até representações matemáticas e artísticas, a compreensão de processos sociais, naturais, culturais e tecnológicos e o diagnóstico de problemas reais.

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

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

4.2 Dando voz aos alunos

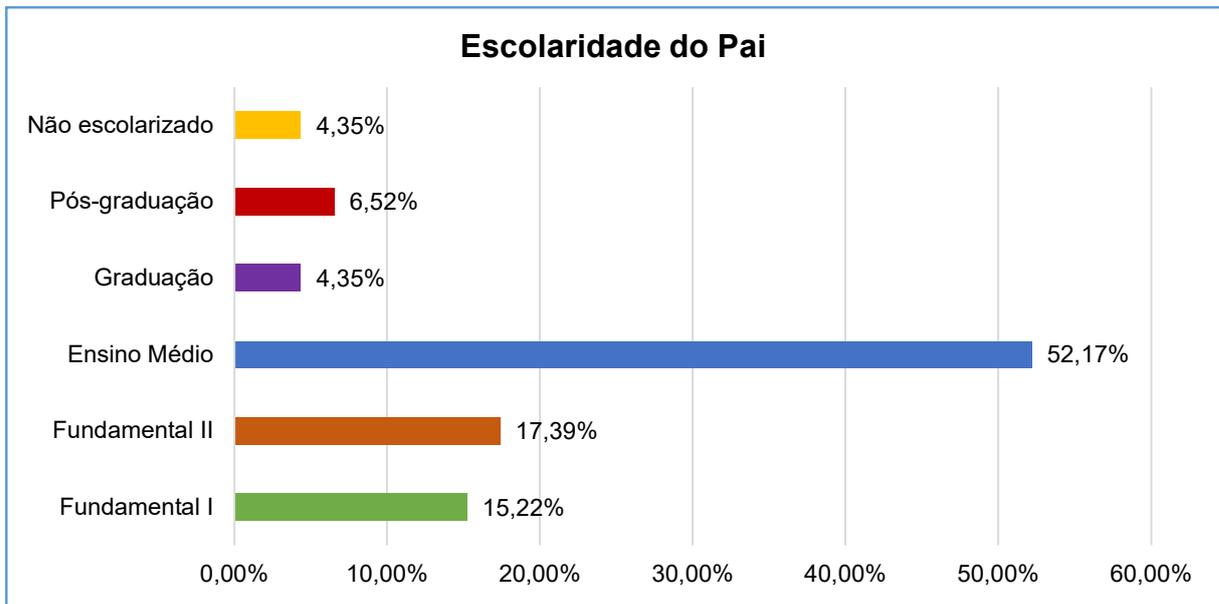
Com relação ao perfil dos alunos, dos 46 respondentes, apenas quatro eram maiores de idade (18 a 20 anos). Todos os alunos menores foram autorizados, pelos

pais ou responsáveis, a participar da pesquisa. Quanto à origem escolar, apenas um aluno nunca havia estudado em escola pública até ingressar no IF Goiano, enquanto 19 tiveram uma trajetória que mesclou escola pública e privada, e 26 sempre estudaram em escolas públicas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que, até 2019, a rede pública atendia 82% dos estudantes do ensino fundamental regular.

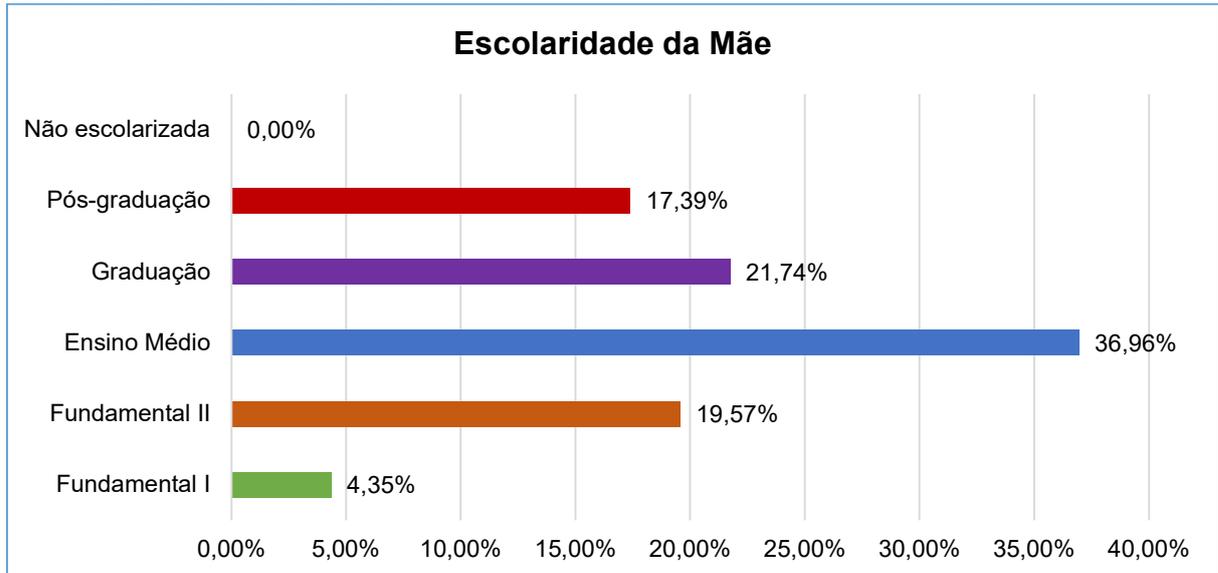
A integralidade dos respondentes reside em zona urbana, o que condiz com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), os quais apontam que a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas, sendo que, no Centro-Oeste, estado que sedia o lócus da pesquisa, este número sobe para 90%.

Questionados sobre a escolaridade dos pais, tivemos um resultado bastante diversificado:

Gráfico 1 - Escolaridade do Pai



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2020).

Gráfico 2 - Escolaridade da Mãe

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2020).

É perceptível que as mães possuem um maior nível de instrução que os pais, uma realidade que chamou a atenção para a construção de um tema possível para se trabalhar na atividade de produção textual no produto educacional. Pesquisa divulgada pela Agência Brasil (2019) conta que essa superação no nível de escolaridade das mulheres, em detrimento aos homens, aconteceu pela primeira vez no ano de 1991, o que se tornou um marco para o perfil da mulher no mercado de trabalho.

Dos 46 alunos respondentes, 12 trabalham. Não há convergências nas funções exercidas, sendo: babá, entregador, auxiliar de distribuição de frios, ajudante em panificadora, auxiliar de cabeleireira, ajudante na loja de roupas da própria família, ajudante do pai na fazenda, empregada doméstica, mecânico, trabalha em mercado/supermercado, operador de caixa e vendedor.

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

em escrever redações (maioria afirmou que se interessam, dependendo do tema e tipo de texto solicitado).

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

Nos relatos dados pelos alunos sobre as maiores dificuldades encontradas na hora de escreverem uma redação, utilizamos unidades de registro relacionadas à “interpretação”, “tema”, “argumentação”, “ideias” e “tese”, obtendo 19 ocorrências. Essas dificuldades estão diretamente relacionadas ao conhecimento prévio sobre o que irão escrever. A unidade de registro “ideias” ocorreu seis vezes. O que os alunos chamam de ‘colocar as ideias no papel’, refere-se ao desenvolvimento da argumentação. A dificuldade com a tese também está relacionada ao conhecimento sobre o tema a ser abordado. Retomamos Freire (2019), com a importância do conhecimento de mundo, e Guedes (2009), com a importância de se escrever sobre temas relacionados à própria realidade. A argumentação só é possível quando se tem domínio do assunto a ser argumentado. Por isso, repetimos, é grande a importância de se iniciar um trabalho de produção textual partindo de temas condizentes com a realidade dos alunos, a qual, para o desenvolvimento do produto aqui sugerido, este questionário irá contribuir.

Nas respostas a essa questão, notamos a pouca ocorrência de relatos de dificuldades com a gramática (apenas três ocorrências). Percebemos que essa não é uma preocupação dos alunos, porém, retomando a pesquisa realizada com os professores, estes relataram problemas com a estrutura sintática (períodos longos e falta de pontuação), alguns desvios gramaticais (crase, ortografia) e problemas com

coerência e coesão textual. Embora não seja o foco deste estudo, sabemos que a gramática precisa ser trabalhada no todo, ou seja, no texto escrito pelo aluno. Acreditamos que estratégias de correção conjunta possam sanar possíveis dificuldades dos alunos quanto a esse aspecto.

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

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

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

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

Pesquisas sobre o assunto (A4, 2020).

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

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

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

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

Conteúdos disponíveis na internet (A9, 2020).

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

As 5 competências (A11, 2020).

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

Leitura (A13, 2020, grifo nosso).

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

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

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

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

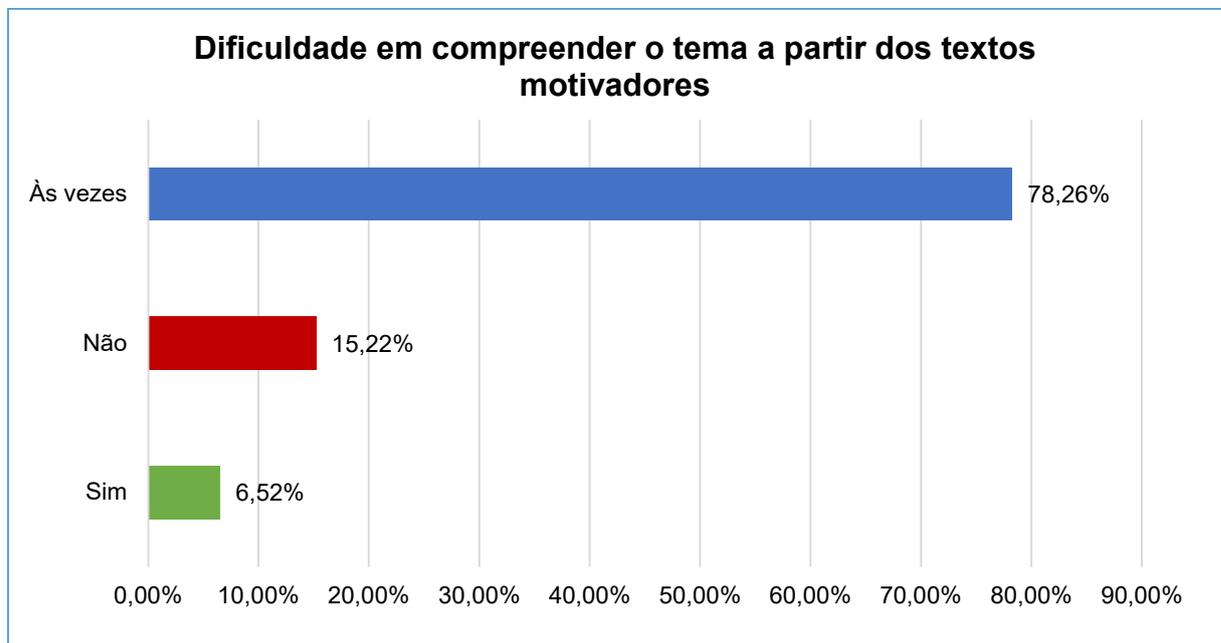
É perceptível, ainda, que o assunto ‘produção textual’, nesse nível escolar de alunos, necessariamente os remete a falar do gênero ‘redação Enem’. Quando citam ‘proposta de intervenção’, ‘competências’, ‘utilizar agentes do governo’ (para a proposta de intervenção), estão se referindo ao modelo de produção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

A capacidade de argumentação crítica e persuasiva por meio da linguagem escrita, acreditamos, vai ao encontro desse tipo de formação e precisa ser trabalhada e incentivada no ambiente escolar. Como já foi exaustivamente abordado, repetimos ainda que não se escreve bem sobre o que não se conhece. Por isso a importância de, na preparação dos alunos para o desenvolvimento da argumentação, iniciar por temas condizentes com a realidade deles. Os autores abordados neste trabalho provam que o conhecimento de mundo do aluno precisa

ser considerado em sua formação. Parte-se do micro para o macro. Um indivíduo capaz de fazer uma argumentação crítica sobre um tema local será capaz, gradativamente, por meio de leituras e outros tipos de busca do conhecimento, de argumentar sobre temas diversos.

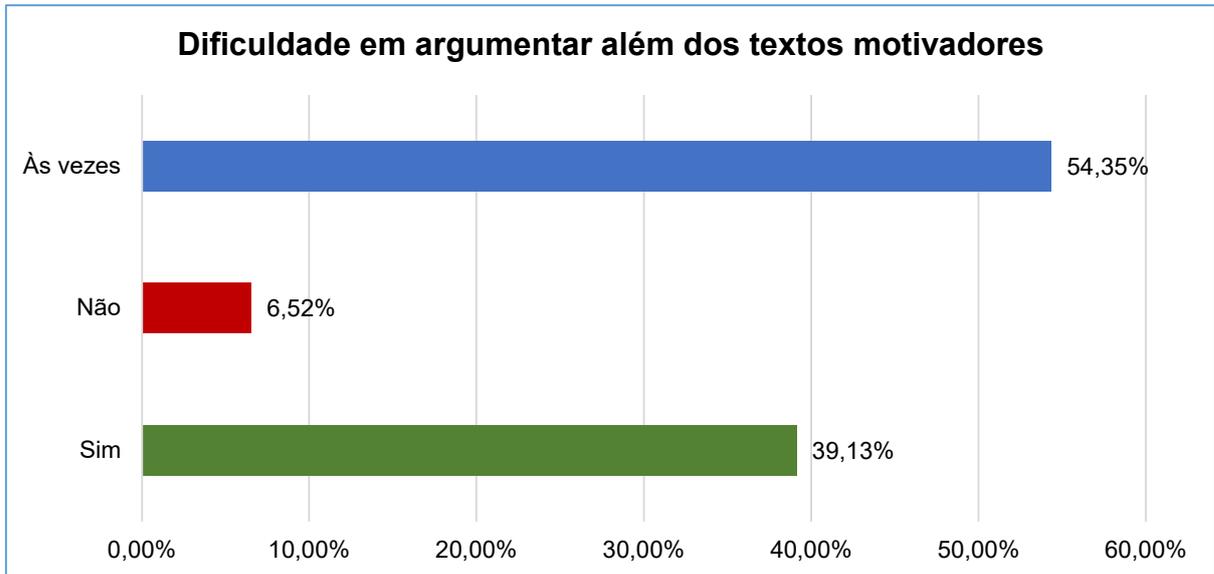
As questões seguintes trataram da compreensão dos temas apresentados por meio dos textos motivadores e da dificuldade em argumentar por meio de novas informações, além das contidas nos textos motivadores. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 3 - Dificuldade em compreender o tema da redação a partir dos textos motivadores



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2020).

Gráfico 4 - Dificuldade em argumentar por meio de novas informações, além das contidas nos textos motivadores



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2020).

Tais respostas permitem aferir que o insucesso de grande maioria dos alunos, nas produções textuais escritas, está atrelado à dificuldade de interpretação e argumentação. Claro que a falta de conhecimento sobre o assunto é outro grande fator, por isso pretendemos trabalhar essas capacidades num contexto de temas próximos à realidade dos alunos.

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

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

Como os temas das redações são sempre diversos e normalmente expõem questões que são pouco comentadas mas muito necessárias e importantes,

acredito que essas atividades façam com que eu reflita e aprenda sobre a minha realidade e a realidade de outras pessoas, já que para fazer as redações, preciso ler, pesquisar e pensar sobre assuntos que normalmente eu nem questionaria (A3, 2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eu acho que nas aulas de produção textual tinham que ser tratados temas que estão acontecendo no momento (que tem maior chance de cair em algum tema de redação de vestibular ou enem). Muitos alunos não tem tanto conhecimento do que está acontecendo no mundo afora ou até mesmo no Brasil, por isso acho importante que ocorra essa discussão de temas e um estudo dos temas mais propensos de cair em uma dessas redações (A34, 2020).

A estrutura da 'redação Enem' é muito citada, lembrada e relembada nas respostas dos alunos. Conhecer essa estrutura, por si só, não garante o sucesso na produção escrita. Repetimos que o poder da argumentação é o ponto forte em qualquer texto, já que é por meio dela que tentamos influenciar o nosso interlocutor. "Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos,

exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances termos de ser bem-sucedidos em nosso intento” (KOCH; ELIAS, 2020, p. 34). De nada valerá o aluno ter conhecimento sobre o modelo, as diretrizes, os critérios e as técnicas da ‘redação Enem’ - sem a adequada argumentação, sua produção não será bem avaliada. Por isso insistimos que a argumentação deve ser o ponto de partida das aulas de Produção Textual. Argumentando bem, os demais aspectos da produção textual poderão ser facilmente internalizados e o aluno terá maiores chances de sucesso em sua vida escolar e profissional.

Questionados sobre a importância de projetos de incentivo à prática da produção textual no *campus*, tivemos unanimidade nas respostas: os 46 alunos respondentes afirmaram que consideram importante. Essa visão foi aferida em respostas anteriores, quando os alunos demonstraram reconhecer a importância da atividade de produção textual. Campo aberto para a produção do nosso produto educacional, o qual poderá colaborar com o *campus* em pesquisa e com diversas outras realidades escolares, por meio de um projeto de produção textual que incentive e motive alunos à escrita crítica.

Por fim, uma última questão buscou informações pessoais dos respondentes sobre temas que gostariam de escrever, na intenção de se trabalhar no produto educacional temas do interesse do público pesquisado. Porém, as respostas foram tão diversas que sequer permitiram um agrupamento. Foi possível perceber que muitas dessas respostas relacionam-se com experiências pessoais, frustrações, condições relacionadas a interesses bem particulares e outras que sugerem até mesmo um sinal de condições psicológicas que necessitam ser compreendidas e trabalhadas com o adolescente. Por sua diversidade, as 46 respostas a essa questão foram transcritas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Respostas dos alunos à pergunta: ‘Se fosse para você escrever uma redação agora, sobre qual tema você gostaria de escrever?’

Aluno	Resposta
A1	Crianças que estão sendo levadas para Rússia.
A2	O reforço da padronização estética por meio das redes sociais.
A3	Superpopulação e escassez de recursos.
A4	Controle parental quanto ao uso tecnologia: prevenção ou invasão à privacidade das crianças?
A5	Valorização do SUS, Racismo e Discriminação Social, Violência policial, O combate contra o estupro, e também machismo na sociedade.
A6	Sobre sexualidade.
A7	Eu gostaria de escrever sobre o Racismo.

A8	Tabagismo.
A9	Desigualdade social no Brasil.
A10	Diversidade cultural e o respeito no Brasil.
A11	Obesidade ou doenças Psicossomáticas.
A12	Temas relacionados a tecnologia e jogos eletrônicos, inclusão de pessoas com deficiência, racismo e preconceito, preservação da natureza, proteção aos animais, problemas enfrentados pelos indígenas ou comunidades ribeirinhas, cinema e literatura fantasiosa.
A13	Racismo.
A14	A desigualdade social no Brasil.
A15	Não sei, no momento não tenho nenhum tema na cabeça, nunca tenho na verdade, talvez escreveria sobre minhas frustrantes férias de 2017.
A16	Romantização da psicopatia e atos repulsivos.
A17	Os problemas causados pelo fanatismo religioso.
A18	Desigualdade no Brasil.
A19	Negritude no esporte.
A20	A volta das aulas presenciais.
A21	Sobre bullying.
A22	A falta de policiamento no Brasil. Devido aos roubos que vem acontecendo e tudo mais.
A23	As dificuldades do acesso à leitura.
A24	Os impactos ambientais e sociais que o consumo de carne causam.
A25	Não sei.
A26	O mau trato animal e a mentalidade das pessoas perante uma epidemia.
A27	O fanatismo religioso.
A28	A preservação da saúde mental no mundo globalizado.
A29	Algum tema polêmico, gosto de expor meu ponto de vista.
A30	Desmatamento.
A31	Violência doméstica/ negligência/ abandono infantil.
A32	Eleições.
A33	Veganismo.
A34	O Privilégio Branco.
A35	A mente humana nesse tempo de pandemia.
A36	Os movimentos de Direita e Esquerda no cenário político brasileiro.
A37	Racismo.
A38	Esportes equestres.
A39	A volta das aulas em meio a pandemia de covid-19.
A40	Problemas de ansiedade e solidão na adolescência.
A41	Sobre a pandemia do novo corona vírus.
A42	Sobre a área da saúde.
A43	Esportes equestres e seus benefícios
A44	A volta as aula em meio a pandemia.
A45	Sobre a nossa realidade de agora: O isolamento social e suas consequências para nosso psicológico.
A46	Política.

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2020).

Resta explícito que não foi possível estabelecer unidades de registro para captar convergências nas respostas dos alunos, já que foram muito divergentes e abrangentes. Notamos uma preocupação com a vida, com o cotidiano, com questões do dia a dia, o que, de certa forma, demonstra que os alunos percebem problemas que estão à sua volta e querem discutir no ambiente escolar. A escola, com seu dever formador, não pode perder de vista as dimensões da realidade que envolve seu público, com os diversos aspectos que dela advêm.

Dessa forma, a fim de apontar temas que possibilitem à produção textual o alcance de seu poder emancipador, será necessário estabelecer um critério para análise das condições históricas, sociais e culturais dos alunos, a fim de iniciar o trabalho abordando temas e gêneros textuais condizentes com esse contexto. É o que pretendemos demonstrar em nosso produto educacional, do qual trataremos no capítulo seguinte.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – desenvolvimento, aplicação e avaliação

Os Mestrados Profissionais da Área de Ensino, conforme informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possuem ênfase na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino.

Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante (BRASIL, 2013, p. 25).

De acordo com Gomes e Marins (2013), esse produto deve primar pela melhoria do ensino de determinados conteúdos e também promover reflexões sobre problemas educacionais, enfrentados pelo professor em sua prática docente. As autoras afirmam, ainda, que devemos considerar a qualidade do material produzido e sua divulgação, para que o produto seja amplamente utilizado como um recurso efetivo na melhoria educacional. Deve ser desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina, mas deve apresentar potencial de replicabilidade por terceiros (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Durante a elaboração do produto educacional (PE), o mestrando passa por um processo de transformação, principal produto de um curso de Mestrado Profissional.

O mestrando, autor do PE, envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos / soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 67).

Segundo Rizzatti *et al.* (2020), os PEs são a principal produção dos mestrados profissionais. No caso desta pesquisa, ele deve ser relacionado à EPT, com aplicabilidade imediata, ou seja, precisa ser utilizado em condições reais do ensino, a fim de facilitar a atuação dos professores e possibilitar melhorias no processo ensino-aprendizagem.

O PE elaborado buscou a relação da atividade de produção textual, no ambiente escolar, com a formação *omnilateral*, ofertada pelos IFs. Buscou, ainda, explorar a possibilidade de emancipação dos alunos, por meio da linguagem escrita, enquanto ferramenta disponível para se alcançar a expressividade necessária ao pleno exercício da cidadania. Para tanto, tratou do critério 3 da redação Enem: *selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, visando ao desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que se prepara os alunos para o ingresso no ensino superior.

Após a análise dos resultados, a partir das vozes dos alunos e professores, foi elaborado o material, que consiste numa sequência didática, ancorada nas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), destinada aos alunos das turmas do terceiro ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do *Campus Avançado Ipameri* – público-alvo da pesquisa, com atividades modulares de escrita e reescrita de texto dissertativo-argumentativo, visando alcançar as melhorias necessárias ao desenvolvimento da argumentação.

O procedimento “sequência didática”, segundo os autores, propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

As estratégias expostas no PE, cuja capa apresentamos na figura 04, pretenderam dar um tratamento à produção escrita dos alunos, com base numa única temática. Foi proposto um tema retirado da realidade social deles, por meio da pesquisa realizada. Sabe-se insuficiente trabalhar produções escritas semanalmente, sempre com um tema diferente, sendo que não há tempo hábil para correções, *feedbacks* e reescrita dos textos. O desenvolvimento da argumentação pode ser tratado num mesmo texto, com a escrita e reescrita, a fim de alcançar os aprimoramentos possíveis, para, então, partir para um novo tema.

Figura 4 - Capa do Produto Educacional

Fonte: Produto Educacional (2021).

Nessa perspectiva, propusemos, então, uma sequência didática, representada pelo esquema da figura 5, composta por cinco módulos entre a apresentação do tema e a produção final do texto. O tema, como já foi dito, foi retirado da realidade dos alunos. Os módulos foram compostos por: M1 – Planejamento do texto, com sugestão da atividade *brainstorming* para ajudar na escolha do ponto de vista a ser defendido; M2 – Produção inicial, com sugestões de estratégias para introduzir o tema, outras para o desenvolvimento e outras para a conclusão, com enfoque na importância e poder da intertextualidade; M3 – Releitura individual e em dupla, quando o aluno relê seu próprio texto e, em seguida, dividindo a turma em duplas, um colega lê a produção do outro com vistas a correções; M4 –

Sorteio de três produções para leitura e correção conjunta, em sala de aula, apontando pontos positivos e negativos e trabalhando em suas reescritas; M5 – Primeira reescrita do texto, com base nas descobertas que os alunos porventura fizeram na análise conjunta do módulo anterior, sendo esta versão do texto corrigida pelo professor e dada a devolutiva aos alunos, com o devido *feedback*. Finalizados os módulos, os alunos farão a escrita definitiva do texto, sendo que esta última versão será o objeto de avaliação.

Figura 5 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Produto Educacional (2021).

Esta sequência, acreditamos, traz uma possível solução para mitigar o problema da alta demanda de tempo para a correção individual das produções pelo professor, anteriormente apontado. Ainda, trabalha os conceitos trazidos por Guedes (2009), Bernardo (2012), Antunes (2010) e outros autores citados, de propor temas condizentes com a realidade dos alunos, obter interlocutores além do professor, analisar os textos a partir de sua globalidade e promover sempre a sua reescrita, num processo de aprimoramento do primeiro trabalho realizado.

Importante citar que, cada professor, ao utilizar essa sequência, já tendo contato com os alunos, poderá fazer a pesquisa das preferências dos temas de acordo com suas realidades. Escrever sobre o desconhecido é sempre mais difícil. É preciso suscitar o poder de argumentação nos alunos a partir do que conhecem, do

que possuem domínio para criar argumentos para a defesa dos seus pontos de vista.

Após a elaboração do material, passamos para a etapa de sua aplicação. Convidamos a participar os mesmos alunos público-alvo da pesquisa, no terceiro ano na ocasião da aplicação do produto educacional, a qual ocorreu no dia 1º de junho de 2021. O material foi apresentado, também, aos professores de Produção Textual do *campus*. A apresentação e aplicação, em função do cenário pandêmico, ocorreram de forma virtual, por *e-mail* e pelo do *Google Meet*.

Após a aplicação do produto, fizemos uma avaliação, com os professores e alunos, por meio de questionários elaborados no *Google Forms*. Aos professores, fizemos cinco perguntas objetivas: 1) Como você avalia a qualidade do produto educacional?; 2) A sequência didática apresenta eficácia quanto à proposta de desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes, por meio da linguagem escrita?; 3) Quais as impressões sobre o material apresentado?; 4) Quais aspectos poderiam ser melhorados?; 5) Você acha que esse produto poderá ser útil para o IF Goiano e outras instituições de ensino?

A aceitação do material pelos professores foi surpreendente, todos elogiaram e afirmaram sua eficácia no desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. Afirmaram, ainda, a possibilidade de replicabilidade no IF Goiano e em qualquer outra instituição de ensino. Quanto à avaliação da qualidade do material, tivemos as seguintes respostas:

Trabalhar com a produção textual no ensino médio não é uma tarefa fácil. Em geral, os alunos pouco ou nada praticam a escrita no ensino fundamental. Por esse motivo, dentre outros, estudos com a qualidade deste produto educacional são importantes para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Essa sequência didática é altamente recomendável para os docentes que estão comprometidos com a qualidade das produções textuais dos seus estudantes (PROFESSOR 1, 2021).

O produto educacional apresenta abordagens atuais e uma proposta norteadora para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o layout ficou lindo, propiciando uma leitura agradável de ser feita (PROFESSOR 2, 2021).

Excelente a abordagem dada em relação à produção do texto argumentativo (PROFESSOR 3, 2021).

Já em relação às impressões sobre o material, as respostas foram as seguintes:

Esteticamente e do ponto de vista organizacional ele está perfeito. Do ponto de vista do conteúdo, sobretudo do embasamento teórico, ele está muito claro, de fácil leitura e compreensão. Além disso, acredito que o produto alcança o objetivo a que ele se propõe, que é o de fornecer subsídios para o professor com relação ao trabalho da Competência III que, como dito anteriormente, é difícil para o estudante se sair bem e também é complexa para o trabalho do professor (PROFESSOR 1, 2021).

Texto objetivo, layout proporciona dinamicidade na leitura, abordagem atual, centrada na realidade discente e docente com relação ao trabalho de correção. Achei inovadora, mas desafiadora, propor tantas reescritas aos alunos (PROFESSOR 2, 2021).

O material é de excelente qualidade visual e escrita (PROFESSOR 3, 2021).

Na pergunta 4, sobre aspectos que poderiam ser melhorados, tivemos um único apontamento quanto ao cronograma e período de duração dos módulos. Como não se trata de um curso extraclasse, mas de uma proposta para ser trabalhada em sala de aula, julgamos que esse cronograma dependerá de cada realidade, de acordo com o número de aulas destinadas à produção textual e de acordo com o ritmo da turma.

A avaliação dos alunos teve, também, cinco questões, sendo quatro objetivas e uma discursiva: 1) Você gostou do material apresentado?; 2) Como você avalia a qualidade do material?; 3) A sequência didática apresentada pode ajudar no desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita?; 4) Você considera importante a oportunidade de reescrita do texto para o desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita?; 5) Sua opinião é muito importante para nós! No espaço abaixo, deixe seus elogios, críticas e sugestões. Dos alunos presentes durante a aplicação, 83% responderam a avaliação.

A receptividade foi muito boa, a integralidade dos alunos respondentes da avaliação afirmou ter gostado do material e que ele pode ajudar no desenvolvimento da argumentação por meio da linguagem escrita. Na questão destinada a elogios, críticas e sugestões, as respostas dos alunos avaliadores foram muito positivas em relação à eficácia do produto. Transcrevemos algumas abaixo:

Achei o material incrível, e acredito que seria um ótimo suporte para quem ainda possui dúvidas quanto ao desenvolvimento de uma produção textual,

visto que é riquíssimo em informações. Muito bom mesmo, parabéns!!! (A5, 2021).

Acho que está perfeito, contem ilustrações, é bem atrativo e prende muito a nossa atenção (A11, 2021).

Extremamente necessário, especificamente para nós vestibulandos que dependemos de um bom desenvolvimento na redação argumentativa. Irá me ajudar bastante! (A12, 2021).

Acho que essa didática é bem boa e irá enriquecer a construção de redações daqui para frente (A15, 2021).

Adorei a didática, principalmente na parte de correção e apontamento em dupla (A16, 2021).

Material muito bem escrito, com explicações bastante claras. Achei genial a divisão em módulos (A19, 2021).

Eu acredito que esse material é excelente para o desenvolvimento da escrita, visto que, a linguagem apresentada é clara e objetiva, facilitando nosso entendimento. Muitas vezes não percebemos nossos erros de primeira, por isso, a oportunidade reescrita é importante, podemos rever nossos erros, além de conseguir analisar a escrita por outros olhos. Parabéns pelo ótimo trabalho (A22, 2021).

A aplicação e avaliação do produto foram extremamente importantes, para que pudéssemos ter acesso à visão do público-alvo - alunos e professores, envolvidos na atividade de produção textual, bem como para testar a aplicabilidade e possibilidades de replicabilidade desse material em sala de aula, no lócus da pesquisa e em instituições diversas. Após a validação do PE pela banca, com os ajustes que porventura se fizerem necessários, ele será depositado na Plataforma EduCAPES, sendo que o mesmo será registrado como produto vinculado à essa dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, acerca da prática da produção textual no ensino médio integrado, lócus *Campus* Avançado Ipameri do IF Goiano, objetivou primordialmente buscar uma significação mais expressiva da argumentação na atividade 'produção textual', de forma a alcançar seu poder emancipador e suscitar nos alunos a capacidade de expressividade crítica por meio da linguagem escrita. Para tanto, realizamos uma pesquisa com os alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do citado *campus*, alunos estes que já cursavam o terceiro ano na ocasião da aplicação do produto educacional, e com os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual do *campus*. Nossa pretensão, de fato, era aplicar o produto aos mesmos alunos participantes da pesquisa, uma vez que defendemos o trabalho com temas condizentes com a realidade deles, e isso só foi possível a partir dos dados coletados.

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

É neste aspecto que apontamos a prática da produção textual como uma importante ferramenta metodológica, pois trata-se de uma atividade inerente aos conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, uma vez que atende à preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, ao mesmo tempo em que busca o uso consciente dos recursos expressivos da língua, para se alcançar uma formação humanizadora, capaz de preparar o educando para o real exercício da cidadania. Para que a produção textual seja uma atividade escolar emancipadora, é preciso considerá-la num processo de construção e reconstrução, de escrita e

reescrita, partindo da realidade social, cultural e histórica dos alunos. No decorrer deste estudo, constatamos, por meio da pesquisa de campo, dos autores estudados e dos documentos analisados, que a atividade, no ambiente escolar, carece de drástica ressignificação, para que seja possível alcançar seu real potencial emancipador.

Definida, portanto, no segundo capítulo, a importância da produção textual para a formação integral do indivíduo, enquanto instrumento de emancipação humana, com base em autores das Bases Conceituais da EPT e de importantes estudiosos e pesquisadores da língua portuguesa; apresentados os conceitos relacionados aos gêneros do discurso, de acordo com documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa no Brasil; identificadas as necessidades de formação no que se refere à capacidade argumentativa e crítica por meio da linguagem escrita, foi possível elaborar o produto educacional, com vistas a uma prática pedagógica emancipadora.

Enquanto principal produção dos mestrados profissionais, reforçamos que o produto educacional elaborado trouxe uma importante possibilidade de reforço à atividade de produção textual em sala de aula, não somente na instituição e série pesquisadas, mas em qualquer instituição de ensino que privilegie a formação integral dos seus alunos, por meio de uma educação que, nos moldes freirianos, valorize a “palavramundo”, ou seja, considere o que o aluno já sabe, seus conhecimentos e suas experiências de vida, bem como sua realidade histórico-social.

Almejavamos desenvolver um trabalho que fornecesse subsídios para o professor com relação ao trabalho com a produção textual, que mitigasse as maiores dificuldades enfrentadas por eles em relação à atividade, principalmente a alta demanda de tempo nas correções individuais das produções dos alunos. A proposta de se trabalhar um único tema em todos os módulos da sequência didática, num processo de escrita e reescrita, buscando todos os aprimoramentos necessários por meio de releitura individual, leitura pelo colega, leitura e correção conjunta em sala de aula... alcançam diversas sugestões dos principais autores referenciados, os quais defendem que a escrita não é um dom que serve poucos privilegiados, é um trabalho e retrabalho, um processo que envolve rascunhos e constantes aprimoramentos.

A pesquisa realizada demonstrou, nas vozes dos professores, que o interesse dos alunos na atividade depende diretamente do tema que se apresenta. Demonstrou, também, que as maiores dificuldades notadas, na correção das produções textuais dos alunos, estão ligadas ao domínio do repertório sociocultural, ou seja, à capacidade de argumentação. Isso se deve à falta de conhecimento sobre o assunto, não se pode argumentar sobre o que não se conhece.

A avaliação do PE explicitou que nossa proposta foi bem aceita por professores e alunos, o que nos leva a acreditar que os objetivos que originaram sua elaboração foram atingidos. Cremos no poder emancipador da escrita, da expressividade crítica, e salientamos o poder dessa atividade pedagógica de produção textual. Alcançamos, por meio das atividades propostas no produto educacional, a contribuição possível da produção textual no desenvolvimento crítico e social dos alunos, o que se faz extremamente relevante em sua formação, principalmente quando se trata de uma instituição como o IF Goiano, comprometida com a formação *omnilateral* dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática: passado, presente e futuro**. Curitiba: Aymará, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso: em 14 fev. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/12. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196**. [Internet]. Diário Oficial da União: 12 dez. 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: um ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique. A Produção textual significativa no ensino médio integrado à educação profissional no IFRN. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2014, Campina Grande. **Anais Conedu**, S.l.: Ifrn, 2014. v. 1, p. 1 - 5. Disponível em: <http://memoria.ifrn.ed.br/bitstream/handle/1044/391/ModalMylenna- CONEDU.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 out. 2019.

CAPES. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2013**. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVu%20YWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGlyNzE3Nzlh>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 2005, v. 3, n. 3, 2005. DOI <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Disponível em: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/6122-25556-1-SM.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DIONISIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOXSEY, Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

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

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

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GOODE, William J; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

HOUAISS, Antônio. **O Português no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Unibrade, 1988.

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

IF GOIANO - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Projeto Pedagógico de Curso Integrado em Redes de Computadores**. Ipameri, 2018. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/IPMR/ENSINO/PPC/PPC_2019/PPC_Tecn

ico-Redes-de-Computadores-Int-Ens-Medio_09-07-2019_v7_NOVO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

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

MARTINS, Gilberto de Andrade; THÉOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MATLIN, Margaret W. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MELO NETO, Antonio Jesus Souza. **A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no ensino médio integrado**. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 01 dez. 2019.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes; PEREIRA, Cleide Selma Alecrin. O jogo discursivo da escrita e reescrita na aula de produção textual. **EntreLetras**,

Araguaína - TO, v. 8, 2. ed., p. 326-339, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4028>. Acesso em: 30 out. 2019

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, p.2, 2º sem. 1996.

NEVES, Miranilde Oliveira. Oficina de texto: um novo olhar sobre a leitura e a produção textual. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 335-347, jan. 2012. DOI <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v37i62.2314>. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2314>. Acesso em: 30 out. 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-181, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino**. (Trad. de C. Perdigão Gomes da Silva). Lisboa: Ed. Vega, 1975.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, Ed. IFB, 2017, p. 20-43.

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

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/12657-49093-3-PB.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SÁ, Rosana de Oliveira. **Produção textual na formação profissional do aluno da EJA**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: **Reduc**, 1989.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

TEIXEIRA, Betina Waihrich Marim. **Formação permanente de professores de língua portuguesa e o ensino de produção textual, no contexto da educação básica, técnica e tecnológica**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/UFSM, RS em cooperação técnica com o Instituto Federal de Farroupilha - IFFar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

APÊNDICE A – Inventário das produções acadêmicas identificadas

Adaptação do Artigo: Produção textual no ensino médio integrado: práticas e desafios

Autoras: Elisângela Ladeira de Moura Andrade, Juliana Cristina da Costa Fernandes, Léia Adriana da Silva Santiago

Revista: E-Mosaicos, v. 8, n. 19, 2019, Publicado.

Resumo: O artigo busca levantar o panorama das produções científicas acerca da prática da produção textual nas turmas do ensino médio integrado à educação profissional, dos Institutos Federais, no que diz respeito à significação dessa atividade em sala de aula.

Desde meados da década de 1980, a pesquisa do tipo Estado da Arte (tradução literal do inglês *state of the art*), ou Estado do Conhecimento, vem sendo realizada no Brasil. Soares (1989, p. 4) afirma que

[...] são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo podem conduzir à plena compreensão ou totalidade do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

Ferreira (2002, p. 158) esclarece que deve-se realizar esse tipo de pesquisa a partir de banco de dados diferentes, como “[...] teses de doutorado, de mestrado, artigos publicados em periódicos e comunicação em anais de eventos, congressos e seminários”.

De acordo com a metodologia de pesquisa descrita, e utilizando os descritores (I) “produção textual ensino médio integrado”, (II) “produção textual formação profissional” e (III) “produção textual educação profissional” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, pouco encontramos que relacionasse de fato a produção textual nestas propostas de ensino (ensino médio integrado e formação profissional). Na Scielo não recuperamos nenhuma publicação específica sobre o tema com os descritores citados. Buscamos, ainda, em repositórios de eventos e encontramos uma publicação que explora o assunto. No Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), utilizando o descritor “produção

textual”, encontramos uma dissertação que aborda o conteúdo. Vimos que o tema é pouco explorado, o que justifica ainda mais nosso estudo.

O recorte feito foi atemporal, preocupamo-nos somente com o tema, já que não há muitos estudos relacionados. Foram encontrados e considerados, aqui, três dissertações de mestrado, dois artigos e uma publicação em anais de evento. Enfatizamos que a finalidade das pesquisas relacionadas, trata da produção textual como atividade criativa e criadora, capaz de contribuir para o processo de humanização dos sujeitos.

Apesar da escolha das pesquisas ter sido feita considerando somente o tema, iremos organizá-las e abordá-las em ordem cronológica. Para melhor sistematizar os dados, elaboramos o Quadro 1, apresentado a seguir, para discriminar a instituição de ensino à qual o pesquisador/autor pertence, o tipo de produção acadêmica, o ano de publicação, autor e título do trabalho.

Quadro 01 – Produções acadêmicas obtidas junto à BDTD, Periódicos da CAPES e repositório do CONEDU sobre a prática da Produção Textual na Educação Profissional

Instituição	Tipo de Produção	Ano	Autores(as)	Título
IFPA	Artigo	2012	Miranilde Oliveira Neves	Oficinas de texto: um novo olhar sobre a leitura e a produção textual
IFRN	Resumo simples	2014	Mylenna Vieira Cacho e Dante Henrique Moura	A produção textual significativa no ensino médio integrado à educação profissional no IFRN
UFSM / IFFar	Dissertação	2017	Betina Waihrich Marim Teixeira	Formação permanente de professores de língua portuguesa e o ensino de produção textual, no contexto da educação básica, técnica e tecnológica
UNEB	Artigo	2017	Clebemilton Gomes do Nascimento e Cleide Selma Alecrim Pereira	O jogo discursivo da escrita e reescrita na aula de produção textual
UEPB	Dissertação	2019	Rosana de Oliveira Sá	Produção textual na formação profissional do aluno da EJA
IFPE	Dissertação	2019	Antonio Jesus Souza Melo Neto	A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no ensino médio integrado

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa.

Neves (2012), em seu artigo, objetiva relatar uma experiência que ocorreu no IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Tucuruí*, com alunos selecionados entre as turmas do 1º ao 4º ano de Saneamento Ambiental, Informática e Eletrotécnica, todas pertencentes ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sobre o processo de produção textual dos alunos envolvidos nas oficinas de texto, ofertadas no Instituto e também avaliar as

estratégias de leitura e produção textual, com o apoio dos professores de todas as disciplinas e outros profissionais, como juiz, defensor público, advogado, psicólogo e pedagogo. Um projeto iniciado em agosto de 2009 que se estendeu até junho de 2011, considerou a legislação vigente no país, na busca da formação de cidadãos críticos, conscientes do importante papel que desempenham na sociedade e, portanto, conhecedores de seus direitos e deveres.

Buscou mostrar que é possível apresentar o novo aos educandos sem abandonar questões pertinentes à escrita e à boa leitura. O novo aqui descrito, como um dos diferenciais das oficinas de texto ministradas: despertar os discentes para a importância de conhecer e lutar por seus direitos e deveres por meio do estudo da Legislação Brasileira, fazendo uso de Estatutos como o do idoso e o da Criança e do Adolescente, da Lei Maria da Penha, do Código de Defesa do Consumidor, do valor que tem a produção de um currículo e de uma entrevista de emprego, entre outros temas que despertaram os educandos para o real desempenho de sua cidadania. Textos literários também foram abordados, na busca de uma ampliação da visão que se tem da vida e do mundo, no momento em que esse acesso é permitido.

Foram usadas estratégias cognitivas³ e metacognitivas⁴. Em cada oficina era necessário ler, produzir e entender textos e para que esta atividade obtivesse sucesso, foi preciso que houvesse uma interação entre o leitor (sujeito) e o texto lido (objeto). Dessa forma, houve a construção do sentido do texto, dando atenção às estratégias cognitivas. As estratégias metacognitivas permitiram ao leitor influenciar e controlar conscientemente a ação de leitura, ou seja, a partir delas foi possível se ter um leitor capaz de refletir sobre o próprio conhecimento. A reconstrução do texto, apesar de num primeiro momento não ter sido tarefa bem aceita, acabou sensibilizando os alunos participantes para a importância que tem este trabalho de reescrita.

³ Estratégias cognitivas são os processos automáticos de escritura, como o planejamento (ou planificação), a estruturação (a escrita) do texto e a revisão, também chamados de processos de baixo nível, devido ao menor grau de consciência presente nessa atividade. Segundo Matlin (2004), dentre as tarefas cognitivas existentes, encontram-se, no processo de escritura, a atenção, a memória, a imaginação, os conhecimentos básicos, a metacognição, a resolução de problemas, a criatividade, o raciocínio, a tomada de decisões e, inclusive, a própria leitura.

⁴ Estratégias metacognitivas são consideradas tarefas de alto nível, uma vez que há um grau maior de consciência, por parte de quem escreve, no processo de produção de um texto. Referem-se, portanto, ao conhecimento do próprio conhecimento.

A autora defende que argumentação e linguagem são essenciais no trabalho com gêneros textuais diferentes. “A argumentação eficaz permitirá a tão almejada cidadania, pois só argumenta quem conhece, quem lê, quem aprende a ouvir e falar no momento exato” (Neves, 2012, p. 341). Mas conhecer apenas a Legislação Brasileira não é suficiente para se alcançar a tão desejada cidadania. O sujeito se completará no momento em que conhecer também a literatura da sua região, do lugar onde vive. Este é um dos fatores que fazem com que muitos de nossos escritores defendam a presença da Literatura nas escolas.

O projeto alcançou o aprimoramento das produções textuais dos alunos, pois em cada oficina sempre havia uma produção escrita ou oral. Inspirados numa visita à Academia Paraense de Letras, os educandos desejaram produzir um livro, o que foi realizado no mês de abril de 2011. Alguns escritores da Academia Paraense de Letras inclusive foram prestigiar os alunos. A autora concluiu que, em relação à cidadania, a escola cumpriu seu papel: o de tornar os alunos cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres e com boa capacidade de argumentação.

Cacho e Moura (2014), num trabalho apresentado no CONEDU – Congresso Nacional de Educação, em Fortaleza - CE, abordaram o tema “produção textual significativa no ensino médio integrado à educação profissional no IFRN”. Iniciaram citando Ciavatta (2005), na conceituação da ‘formação integrada’, que ocorre quando a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional, em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho.

Nessa perspectiva, a formação de seres críticos e cidadãos perpassa pelas disciplinas técnicas e propedêuticas, visto que somos seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais, produzindo conhecimentos (CACHO E MOURA, 2014, p. 1).

Por meio da percepção da falta de interesse em leituras literárias ou acadêmicas por parte dos alunos da turma iniciante do ano letivo de 2013, nas diversas disciplinas do Curso Integrado de Química do Instituto Federal no *Campus* Macau, os professores de Língua Portuguesa e de Geografia repensaram juntos suas práticas pedagógicas e resolveram trabalhar de forma interdisciplinar, agregando um olhar mais consciente, reflexivo e crítico do lugar onde vivem os alunos do primeiro ano do referido curso, associado à prática de produção textual mais significativa, uma vez que vivenciaram ou ouviram histórias que aconteceram

nesses lugares. Na perspectiva que a construção de conhecimentos acontece, a partir do local para o global, ou seja, compreender o local onde vivem para reconhecer-se como agente de transformação.

Cacho e Moura (2014) citam Lefebvre (2006), na descoberta da paisagem como ponto de partida da leitura da realidade, num espaço que é produto das relações sociais. Santos (2009) afirma que esse espaço é formado por usos distintos dos elementos naturais e dos elementos construídos pelo homem, e, por conseguinte contraditório.

A análise da paisagem, então, atentava para a compreensão da dinâmica das ações e dos interesses dos grupos sociais de suas comunidades. A leitura crítica do cotidiano expressa na ação e na omissão dos agentes públicos e privados instigava os discentes a perceberem que, por trás das aparências sociais, existe uma essência repleta de interesses, ganância e lucro. O anseio por melhores condições de vida impulsionava-os a compreender que a produção econômica devia estar em conformidade com a produção da vida social, que por natureza é espacial. A mudança na escrita partiu, então, literária e socialmente falando, desta percepção da realidade.

O gênero textual escolhido foi a crônica, por ter seu eixo temático sempre em torno de uma realidade social, política ou cultural. A metodologia iniciou com a leitura do poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade. Os autores afirmam que este poema possibilitou a compreensão de que histórias das vivências dos discentes podiam ser mais bonitas do que muitas que são mostradas em filmes e livros. A professora de Língua Portuguesa trabalhou as características de uma crônica, com exemplos em sala de aula, e solicitou aos alunos para selecionarem e levarem para leitura coletiva uma crônica enfatizando elementos como personagens e espaços encontrados no cotidiano. O professor de Geografia, paralelamente, discutia em sala conceitos de paisagem, espaço e lugar, solicitando aos alunos fotos de paisagens que compunham os lugares onde moravam. Posteriormente, chegou o momento da escrita.

Foram montados painéis fotográficos com as imagens produzidas pelos próprios alunos, demonstrando as paisagens dos lugares onde viviam, o que proporcionou uma leitura da realidade espacial de cada aluno, suas belezas e seus problemas. Os alunos da turma compreenderam conceitos de lugar, espaço e paisagem, passaram a olhar onde vivem com outra perspectiva e escreveram,

crônicas, sobre acontecimentos e reflexões, suas realidades, desejos e anseios. Percebia-se uma melhora em relação aos aspectos gramaticais e textuais, em relação a outras produções realizadas anteriormente. Os textos passaram por processos de reescrita até chegarem ao produto final, que foi uma coletânea lançada no Dia Nacional da Poesia, no *Campus* Macau.

Os autores consideraram que a prática da produção textual torna-se mais significativa quando bem direcionada a um fim específico e contextualizada com a realidade. O projeto contribuiu para tornar os alunos mais autoconfiantes, críticos e reflexivos, percebendo-se como seres atuantes e tornando-se cidadãos ativos.

Teixeira (2017), em sua dissertação do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), tratou da formação permanente de professores de Língua Portuguesa e o ensino de Produção Textual no contexto da educação básica, técnica e tecnológica. Sua pesquisa foi desenvolvida a partir da indagação sobre como ocorre a formação permanente para os professores de Língua Portuguesa e em que medida essa formação contribui para a atuação docente voltada ao ensino de produção textual, no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos. Indagou em que medida as formações permanentes realizadas por esses professores têm contribuído para a melhoria do ensino de produção textual em cursos do nível médio modalidade integrado.

Realizou uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, cujos sujeitos foram os professores de Língua Portuguesa do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos que ministram aulas nos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. Os dados, segundo a pesquisadora, possibilitaram compreender o modo como esse processo de formação permanente de professores de Língua Portuguesa, voltado ao ensino de produção textual, contribui para qualificar o ensino em cursos integrados na instituição.

A pesquisadora afirma que pesquisar sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem constituído um foco de grande interesse visto que a EPT tem um papel essencial na formação de profissionais, pois além de orientar os processos de formação, integra e articula as diversas áreas do saber, e também contribui para o progresso socioeconômico, colaborando no desenvolvimento das diferentes regiões. Isso evidencia a importância da preparação do docente que trabalha com a

EPT, para enfrentar essa demanda do mundo do trabalho e atender os desafios que a modalidade oferece. Por isso, a necessidade da formação permanente, pois por meio da atualização, o docente pode promover um trabalho mais eficaz em sala de aula.

“Ao docente da EPT, não basta gostar de ensinar, é preciso também gostar de aprender, ou seja, de estar sempre atualizado com as demandas existentes, buscando novos conhecimentos e preparando o aluno para ser um sujeito reflexivo e crítico” (TEIXEIRA, 2017, p. 29). Tendo o Ensino Médio Integrado o objetivo de disponibilizar o ensino propedêutico ao mesmo tempo que o ensino profissionalizante, considera categorias fundamentais para a formação do aluno, dentre elas o trabalho e a cultura.

Teixeira (2017) afirma que há uma lacuna sobre a escrita, e que a escola deve manter seu quadro de docentes qualificados, no caso os professores de Língua Portuguesa que ministram as aulas de produção textual para os alunos de ensino médio integrado, para que supram essa lacuna. Afirma, ainda, que o maior objetivo do professor da escola tradicional é fazer com que seus alunos saiam do ensino médio integrado aptos para enfrentarem uma seleção de vagas para a graduação, com isso espera que o aluno tenha um desenvolvimento na escrita, que é a ferramenta básica para entrar na graduação. Porém, na EPT o objetivo visa oportunizar o acesso ao conhecimento, ciência e tecnologia acumulados pela humanidade ao longo do tempo.

Uma das perguntas feitas aos professores de Língua Portuguesa foi se trabalhavam a produção textual com os alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelo Enem. Uma delas respondeu que ‘sim’, a outra que ‘não somente, mas também, porque não se pode fugir da realidade em que o aluno está inserido’. Observa-se, na resposta desta última professora, que há uma concepção de que a formação do aluno não deve somente estar pautada em processos seletivos, mas sim de acordo com sua realidade, pois uma das possibilidades da prática docente é formar um aluno capaz de pensar e agir por si, pois o molde do aluno reproduzidor de conhecimento repetido não cabe mais no contexto social em que estamos inseridos.

A pesquisadora considera que, de modo geral, o desenvolvimento da escrita dos estudantes está diretamente ligado ao modo de atuação e clareza do ensino por parte do professor, pois ele auxiliará o estudante na construção de seu

conhecimento, mediando o saber já adquirido do aluno, com as novas aprendizagens. Ainda, que a formação permanente implica muito nas aulas, pois a atuação dos professores possibilita diversas aprendizagens a esses alunos, um professor com diversas experiências poderá fazer a abordagem do tema com propriedade e domínio, utilizando de metodologias diversificadas, tornando a aprendizagem significativa e instigando ao aluno a curiosidade ao aprender.

Nascimento e Pereira (2017), em artigo publicado na Revista *EntreLetras*, trazem o tema 'jogo discursivo da escrita e reescrita em aulas de produção textual' e o significado destas ações na formação pessoal e profissional dos futuros professores, o caráter emancipatório das práticas de leitura e como esses espaços colocam em jogo identidades instituídas e relações de poder. Objetivaram tratar dos dilemas, tensões e desafios que envolvem a escrita e a reescrita de textos nas oficinas de Produção Textual mediadas pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID-UNEB, participantes do subprojeto *Jornal escolar na docência: um artefato de aprendizagem integrado ao ensino de língua portuguesa*, desenvolvido em parceria com o Colégio Estadual da Bahia-Central na cidade de Salvador-BA. Utilizaram uma metodologia interpretativa das práticas pedagógicas do dia a dia das oficinas nas aulas de Língua Portuguesa, analisando como os bolsistas ID concebem o trabalho com a escrita e reescrita textual e o significado destas ações na formação pessoal e profissional destes futuros professores de língua portuguesa.

Os autores fazem uma reflexão sobre a discussão acerca das aulas de produção de texto na escola: um debate antigo e que está longe de ser concluído. A leitura e a escrita na escola têm sido o centro das preocupações de linguistas aplicados, analistas de discursos, pedagogos e autores de livros didáticos. “No entanto, as subjetividades que envolvem os processos de escrita transcendem uma ótica disciplinar e revela um jogo de poderes que toma a sala de aula no sentido bakhtiniano como fenômeno social e ideologicamente constituído” (NASCIMENTO e PEREIRA, 2017, p. 327).

O professor é, historicamente, revestido de autoridade textual nos processos de interação discursiva em aulas de leitura e escrita, o que dificulta dar vez e voz ao aluno no ambiente escolar, pela leitura, escrita e reescrita de textos. Portanto, é necessária “uma mudança significativa de atitude dos sujeitos envolvidos perante o texto, especialmente o professor, menos mecânica e mais reflexiva, mais dialógica e menos centralizadora” (NASCIMENTO e PEREIRA, 2017, p. 327).

O subprojeto investiu na possibilidade de promover o envolvimento dos alunos em práticas sociais que possibilitassem a sua formação enquanto leitores, produtores maduros e críticos do mundo em que vivem, podendo se situar criticamente no mundo, percebendo-se sujeitos de sua história. Apostou na metodologia da reescrita do texto, pelos alunos, como um caminho possível para o amadurecimento da escrita e da criticidade, dialogando com as experiências dos sujeitos envolvidos. Os autores entendem que é pela reescrita que o produtor do texto pode rever sentidos pretendidos, ampliar o debate com novas ideias, refletir sobre a sua aprendizagem, interagir com a língua, acionar os conhecimentos prévios, bem como construir sentidos sobre o próprio ato de escrever. Os textos escritos e reescritos pelos alunos eram publicados em pequenos boletins e num jornal escolar que era distribuído para toda a comunidade escolar de dentro e do entorno da escola, responsabilizando, também, o aluno pelo seu dizer, já que passa a ter um leitor de seu texto que não é somente o seu professor avaliador.

Os autores ressaltam que, apesar das ações do subprojeto terem acontecido na terceira série do ensino médio, não se prenderam, somente, aos textos dissertativos cobrados no Enem e nos vestibulares como, geralmente, ocorrem nessas séries. Todos os gêneros foram acolhidos como estímulo à escrita. Consideram que a pedagogia do trabalho com textos é um trabalho lento, de fazer, amadurecer, desconfiar, refazer, investir, desistir, construir e desconstruir.

Concluem que o trabalho pedagógico, na escola, possa seguir um caminho menos previsível, mecânico e mais libertador, será necessário privilegiar a construção conjunta do conhecimento sobre o discurso escrito, por meio da participação ativa dos alunos, como autores e leitores, analisando textos autênticos e lendo os seus textos criticamente, buscando adequá-los às expectativas do seu público-alvo, mas, acima de tudo, fazendo encontrar os sentidos para eles mesmos.

Sá (2019) tratou da evasão de alunos do Proeja, afirmando que na análise do banco de dados de dissertações, não se encontra muitas publicações sobre propostas pedagógicas capazes de promover o processo de ensino e aprendizagem desse alunado específico, principalmente em relação às práticas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, enquanto professora da modalidade de jovens e adultos, surgiu o interesse em desenvolver uma proposta metodológica para ressignificação do ensino de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa no contexto do Proeja no Instituto Federal da Paraíba, *Campus* João Pessoa. “É

necessário, então, reconfigurar o ensino de produção textual nesse Instituto em particular, no intuito de promover um aprendizado mais condizente com as demandas profissionais futuras dos alunos dessa modalidade” (SÁ, 2019, p. 14).

A pesquisadora justifica sua pesquisa pelo entendimento de que as práticas de produção textual devem ser voltadas para as necessidades cotidianas do discente, oferecendo-lhe as condições de posicionamento diante do mundo, para exercer plenamente sua cidadania e entender o impacto social que um indivíduo pode causar pelo bom uso da linguagem.

Como objetivo geral do estudo, trouxe o desenvolvimento de uma proposta metodológica para as aulas de Língua Portuguesa do Proeja-IFPB/JP, que tornasse possível a produção de textos multimodais, condizentes com as necessidades profissionais e cotidianas dos alunos dessa modalidade de ensino, valendo-se das teorias do letramento, da multimodalidade e de projetos didáticos/temáticos. Para tanto, dentre outras ações, analisou o Livro Didático de Língua Portuguesa do curso, a fim de verificar se as atividades de leitura e produção textual estavam em consonância com os estudos norteadores do ensino da Eja, como também com as orientações oficiais que regulam o Ensino Médio.

Realizou uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e interpretativista. Os dados foram gerados por meio de diferentes instrumentos, tais como: observação participante, diário de pesquisa, registro fotográfico, gravações de áudio e produções textuais dos discentes em estudo.

Importante ressaltar que, em seu estudo, atestou por meio do Documento Base (BRASIL, 2007) da Educação de Jovens e Adultos, em especial ao Proeja, que essa modalidade de ensino caracteriza-se por atender um grupo composto, basicamente, por trabalhadores com experiências escolares marcadas por períodos de afastamento e por reprovações. Portanto, os conhecimentos de leitura e de produção textual dos sujeitos do Proeja não se constroem, exclusivamente, pela escolarização, mas também por saberes que vêm de outros contextos, das interações sociais e das diversificadas experiências pessoais e profissionais. Por isso a viabilidade da inserção de práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem desses educandos. Neste contexto, com a pretensão de educar para o pleno exercício da cidadania, faz-se necessário reconfigurar as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula, alinhando-as às necessidades cotidianas dos discentes e desenvolvendo-as na perspectiva das práticas sociais, visando

romper com o modo descontextualizado de ensinar, ainda muito vigente em muitas instituições de ensino.

A pesquisadora afirma que o ensino voltado para práticas de letramento que incentivam a vivência da cidadania minimiza os efeitos das desigualdades sociais. Mas considera, no desenrolar de sua pesquisa, que trabalhar com projetos de letramento escolar que valorizam a leitura e a escrita para o exercício da cidadania é importante, mas não é o bastante para a articulação da linguagem e cidadania, no contexto escolar. Esse tipo de prática pedagógica requer um (re)posicionamento identitário do docente e das escolhas teórico-metodológicas feitas por ele, a fim de promover uma melhor articulação entre teoria e prática.

Melo Neto (2019), em sua dissertação de mestrado, objetivou compreender a produção textual baseada em linhas de argumentação como prática curricular integradora, com vistas à formação integral dos estudantes do ensino médio integrado. Traz a percepção, a partir de sua experiência como professor, de que, uma das maiores angústias que atingem os estudantes, desse segmento, é a aprendizagem da escrita voltada para os concursos vestibulares. Em diálogo com outros professores, identificou que havia, na instituição onde lecionava, um discurso pautado na fragmentação dos saberes e no distanciamento das vivências amplas dos estudantes, sustentado pela necessidade de aprofundamento de conteúdos a que cada disciplina se propõe. Havia o entendimento de que seria necessário segregar as variadas vivências que compõem a vida do estudante, no intuito de priorizar a aprendizagem de conteúdos apontados como mais significativos para o Enem ou para o mercado de trabalho. Partindo dessa percepção, buscou, como produto educacional, estratégias que proporcionassem uma aprendizagem significativa da produção textual dissertativo-argumentativa, que possibilitasse a integração de competências e habilidades, em uma perspectiva instrumental, qual seja, produzir texto dissertativo-argumentativo e resolver noventa questões objetivas de Linguagens e Ciências Humanas em um intervalo de cinco horas e meia, tal qual propõe o Enem.

A pesquisa revelou a dificuldade de envolver a totalidade dos profissionais da educação em um contexto de ressignificação de práticas. Os professores, já tão sobrecarregados de inúmeras atividades, não conseguem se dedicar a uma nova prática, que demande reflexões constantes sobre o próprio fazer pedagógico, ressignificação de procedimentos e técnicas, estudo de outras áreas, elaboração e

participação constantes em atividades interdisciplinares, além de frequentes reuniões teórico-metodológicas. Ainda assim, há que se considerar a necessidade de práticas integradoras que, visando à transformação do contexto escolar e social, inter-relacionem os interesses dos estudantes às questões sociais e políticas mais amplas, principalmente por meio das disciplinas escolares.

Abordamos, então, pesquisas que tratam da produção textual, na perspectiva da formação profissional, como instrumento desenvolvedor da criatividade e criticidade dos sujeitos. Ressaltamos que há quase uma unanimidade na busca pela significação ou ressignificação da produção textual no espaço escolar, como uma linguagem fundamental para a participação do sujeito na sociedade, ou seja, instrumento para o exercício da cidadania.

Na perspectiva da formação *omnilateral* proposta pelo Ensino Médio Integrado, é imprescindível trabalhar a Produção Textual como uma atividade emancipadora, partindo da realidade dos alunos, em um processo de construção e desconstrução do texto, até se alcançar o fim libertador inerente à atividade.

Na pesquisa das publicações, percebemos o quanto ainda é rara a abordagem dessa temática relacionada à educação integrada. Ainda há muito o que ser pesquisado e trabalhado, considerando, inclusive, a formação de professores.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
(Alunos maiores e docentes)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada “Produção textual no ensino médio integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso aceite participar da pesquisa, você deverá assinalar que leu e está de acordo com este Termo, antes de iniciar o questionário. Em caso de recusa, você deverá encerrar sua participação e não acessar o questionário. Neste caso, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Elisângela Ladeira de Moura Andrade, pelo telefone: (64) 98407-1912 ou pelo e-mail: elisladeirama@gmail.com e também no endereço: Rua Dr. Silvio de Melo, Qd. 5A, Lt. 01, Setor Cristo Redentor, Morrinhos-GO. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia-GO ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605-3600 / 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano, destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

1. Justificativa, objetivo e procedimentos: a presente pesquisa pretende demonstrar a função emancipadora da atividade de produção textual no ambiente escolar, e sua contribuição para o desenvolvimento crítico e social dos alunos. Tem por objetivo propor estratégias metodológicas para a produção textual no ensino médio integrado, visando ao alcance do seu poder emancipador. Será realizada uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, do tipo estudo de caso, com a aplicação de questionários para os alunos e professores da disciplina Língua Portuguesa.

2. Desconfortos, riscos e benefícios: nesta pesquisa mista, não existem riscos físicos e químicos. No entanto, em relação às questões do questionário, podem ocorrer riscos psicológicos para os participantes da pesquisa, embora que mínimos, tais como: desconforto relacionado ao fato de compartilhar informações relacionadas à

sua prática profissional e escolar, podem se incomodar e se intimidar por ter que falar sobre algo pessoal ou confidencial, apresentar ansiedade e vergonha e também medo de terem suas opiniões expostas. A pesquisadora tomou todos os cuidados éticos na elaboração dos questionários, bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Assim, para responder o questionário, a seguir, caberá ao participante escolher, conforme sua comodidade, um local adequado, de forma que possa manter suas respostas sigilosas. Mesmo após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo, caso haja algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado, bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio Instituto Federal.

3. Forma de acompanhamento e assistência: aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema, será encaminhado para tratamento adequado ao SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal), o qual tem por objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo: você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, pelos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Em relação aos documentos (termos, questionários, produções textuais, anotações e etc) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora, por cinco anos. Encerrando esse tempo, os materiais impressos serão picotados em máquina de trituradora e destinados à reciclagem. Os materiais digitais e os não recicláveis serão deletados permanentemente.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos: para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____,
estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Produção textual no ensino médio integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 2020.

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
(Pais/Responsáveis)**

Seu filho está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada “Produção textual no ensino médio integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso aceite autorizá-lo(a) a participar da pesquisa, você deverá assinalar que leu e está de acordo com este Termo. Em caso de recusa, você e ele não serão penalizados de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Elisângela Ladeira de Moura Andrade, pelo telefone: (64) 98407-1912 ou pelo e-mail: elisladeirama@gmail.com e também no endereço: Rua Dr. Silvio de Melo, Qd. 5A, Lt. 01, Setor Cristo Redentor, Morrinhos-GO. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia-GO ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605-3600 / 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano, destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

1. Justificativa, objetivo e procedimentos: a presente pesquisa pretende demonstrar a função emancipadora da atividade de produção textual no ambiente escolar, e sua contribuição para o desenvolvimento crítico e social dos alunos. Tem por objetivo propor estratégias metodológicas para a produção textual no ensino médio integrado, visando ao alcance do seu poder emancipador. Será realizada uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, do tipo estudo de caso, com a aplicação de questionários para os alunos e professores da disciplina Língua Portuguesa.

2. Desconfortos, riscos e benefícios: nesta pesquisa mista, não existem riscos físicos e químicos. No entanto, em relação às questões do questionário, podem ocorrer riscos psicológicos para os participantes da pesquisa, embora que mínimos, tais como: desconforto relacionado ao fato de compartilhar informações relacionadas à sua prática profissional e escolar, podem se incomodar e se intimidar por ter que

falar sobre algo pessoal ou confidencial, apresentar ansiedade e vergonha e também medo de terem suas opiniões expostas. A pesquisadora tomou todos os cuidados éticos na elaboração dos questionários, bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Assim, para responder o questionário, a seguir, caberá ao participante escolher, conforme sua comodidade, um local adequado, de forma que possa manter suas respostas sigilosas. Mesmo após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo, caso haja algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado, bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio Instituto Federal.

3. Forma de acompanhamento e assistência: aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema, será encaminhado para tratamento adequado ao SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal), o qual tem por objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo: você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, pelos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações e etc) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora, por cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos serão picotados em máquina de trituradora e destinados à reciclagem. Os materiais digitais e os não recicláveis serão deletados permanentemente.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos: Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____,
responsável pelo(a) aluno(a) _____

estou de acordo que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Produção textual no ensino médio integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 2020.

**APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)
(Alunos menores)**

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “Produção textual no ensino médio integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora”. Nesta pesquisa pretendemos mostrar a função emancipadora da produção textual no ambiente escolar. Para este estudo, adotaremos o seguinte procedimento: coleta de dados, por meio de aplicação de questionários, para alunos das turmas do segundo ano dos Cursos Técnicos em Comércio e em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, e os professores de Língua Portuguesa, do *Campus Avançado Ipameri* do Instituto Federal Goiano.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar um termo de consentimento, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)/ Ministério da Saúde, que cuida da pesquisa com seres humanos. Você não terá nenhum custo e não haverá benefícios diretos oriundos de sua participação, apenas os conhecimentos resultantes da realização desta pesquisa.

Você será esclarecido(a) em qualquer dúvida que tiver e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade. A sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Neste estudo, não existem riscos físicos ou químicos. Mas, para os participantes da pesquisa, pode haver um desconforto relacionado ao fato de compartilhar informações por meio dos questionários, podendo se incomodar em ter que falar sobre algo pessoal ou confidencial. Apesar disso, você tem assegurado o direito ao ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações e etc) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora por cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos serão picotados em máquina

de trituradora e destinados à reciclagem. Os materiais digitais e os não recicláveis serão deletados permanentemente.

Após receber estes esclarecimentos/informações, caso aceite participar da pesquisa, você deverá assinalar que leu e está de acordo com este Termo, antes de iniciar o questionário. Em caso de recusa, deverá encerrar sua participação e não acessar o questionário.

Eu,

_____, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá mudar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, declaro que concordo em participar desse estudo.

APÊNDICE E – Questionário dos alunos

01. Idade:

16 a 17 anos 18 a 20 anos Maior de 20 anos

02. Antes de entrar no IF Goiano, você estudou em escola pública?

Sempre Nunca Parcialmente

03. Você mora:

Zona rural Zona urbana

04. Escolaridade completa do seu pai:

Fundamental I Fundamental II Ensino Médio
 Graduação Pós-graduação Não escolarizado

05. Escolaridade completa da sua mãe:

Fundamental I Fundamental II Ensino Médio
 Graduação Pós-graduação Não escolarizado

06. Você trabalha?

Sim Não

Em caso afirmativo, em que?

07. Você tem o hábito de leitura?

Sim Não

08. Você gosta de escrever redações?

Sim Não

09. Encontra dificuldades quando o(a) professor(a) de Língua Portuguesa sugere algum tipo de atividade que envolva a produção de textos?

Sim Não Às vezes

Em caso afirmativo, relate as maiores dificuldades encontradas.

10. Você conhece alguma estratégia que o auxilie em produções textuais?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual(is) seria(m) a(s) estratégia(s)?

11. Ao receber, na escola, uma proposta de redação, você tem alguma dificuldade em compreender o tema apresentado por meio dos textos motivadores?

Sim Não Às vezes

12. Ao escrever uma redação, você tem dificuldade em argumentar por meio de novas informações, além das contidas nos textos motivadores?

Sim Não Às vezes

13. Na sua opinião, de que forma as atividades de produção textual realizadas durante as aulas podem contribuir para um entendimento maior sobre a sua realidade?

14. Você considera importante que tenham no *campus* projetos de incentivo à prática da produção textual?

Sim

Não

15. Se fosse para você escrever uma redação agora, sobre qual tema você gostaria de escrever?

APÊNDICE F – Questionário dos professores

01. Qual a sua formação acadêmica?

02. Há quanto tempo atua no magistério?

03. Participa de atividades de formação inicial e continuada voltadas à produção textual?

() Sim () Não

Se sim, com que frequência?

- () Uma vez ao ano
() Duas vezes ao ano
() Três ou mais vezes ao ano

04. Integra(ou) bancas de correção de redação (Enem, vestibulares, exames de seleção, etc)?

() Sim () Não

05. Qual o interesse dos seus alunos em relação à produção textual?

- () interessam-se bastante.
() apresentam pouco interesse.
() nenhum interesse.
() interessam-se dependendo do tema e tipo de texto solicitado.

06. Em sua prática, você considera que seus alunos do ensino médio integrado escrevem bem?

() Sim () Não () Razoavelmente

07. Na correção das produções textuais dos alunos, destinadas à preparação para o Enem, quais as maiores dificuldades notadas?

08. Feita a correção das produções, é solicitada ao aluno a reescrita do mesmo texto?

Sim

Não

09. Em sua prática docente, você interage com professores de outras áreas para promover atividades que estimulem a produção textual?

Sim

Não

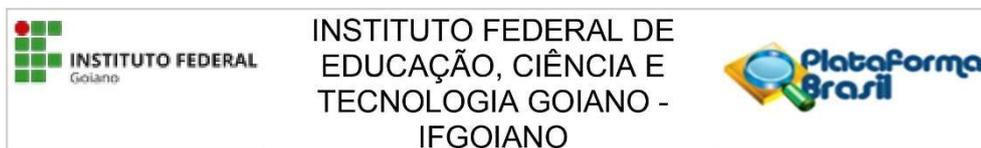
10. Em sua prática docente atual, desenvolve alguma proposta, no âmbito da produção textual, que corrobore para uma prática pedagógica dinâmica e eficaz na perspectiva da emancipação dos seus alunos?

Sim

Não

Em caso afirmativo, comente.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

Pesquisador: ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38131620.9.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.382.121

Apresentação do Projeto:

Relata-se: Este trabalho pretende dedicar-se à busca de uma significação mais expressiva da atividade "produção textual" no ensino médio integrado, de forma

a alcançar, além da preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, o poder emancipador da atividade, de forma a suscitar neles a capacidade de expressividade e argumentação crítica por meio da linguagem escrita. A pesquisa será realizada com alunos dos Cursos Técnico em Comércio e Técnico em Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri. A natureza da pesquisa será quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, com revisão bibliográfica, a fim de subsidiar os estudos sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e as discussões sobre a produção textual no ambiente escolar. Após os resultados, será elaborado um produto educacional, no formato de uma sequência didática, o qual buscará a relação da atividade de produção textual com a formação omnilateral, proposta pelos Institutos Federais, ao explorar a possibilidade de emancipação dos alunos, por meio da linguagem escrita, enquanto ferramenta disponível para se alcançar a expressividade necessária ao pleno exercício da cidadania.

Endereço: Rua 88, n°280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

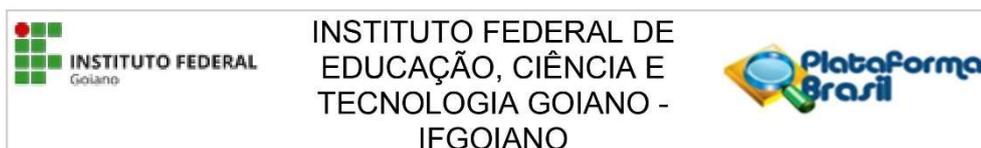
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.382.121

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se: “Objetivo Primário: Propor estratégias metodológicas para a atividade de produção textual no ensino médio integrado, visando ao alcance do seu poder emancipador.

Objetivo Secundário:

- Definir a importância da produção textual para a formação integral do indivíduo, enquanto instrumento de emancipação humana;
- Estabelecer estratégias para análise de textos motivadores;- Identificar, por meio de questionários, as necessidades de formação no que se refere à capacidade argumentativa e crítica por meio da linguagem escrita;
- Desenvolver, como produto educacional, estratégias metodológicas de produção textual, para o gênero Redação Enem, considerando a realidade dos alunos, visando uma prática emancipadora”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 - Tema e Objeto da Pesquisa:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

2 - Relevância Social:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Atende a legislação.

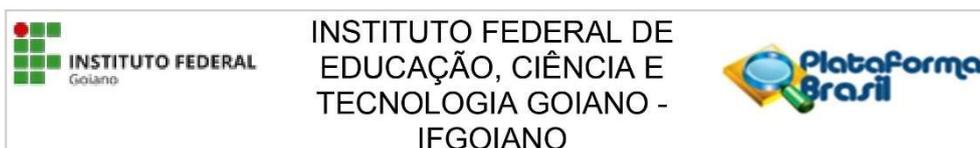
5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

6- Critérios de Inclusão e Exclusão:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Endereço: Rua 88, n°280	CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.382.121

7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

8 e 9- Resultados do Estudo e Divulgação dos Resultados:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

10- Cronograma:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

11- Orçamento:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Folha de rosto:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

2- TCLE:

Atende a legislação.

3- Termo de Compromisso:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

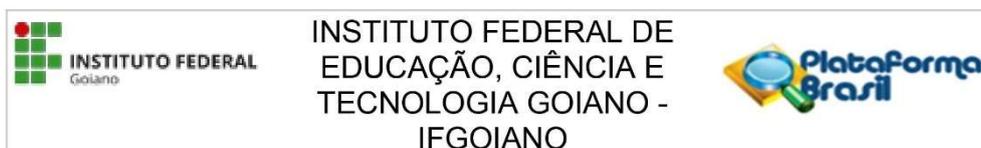
4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

5- O projeto detalhado:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.382.121

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o documento "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)", publicado dia 09 de maio de 2020:

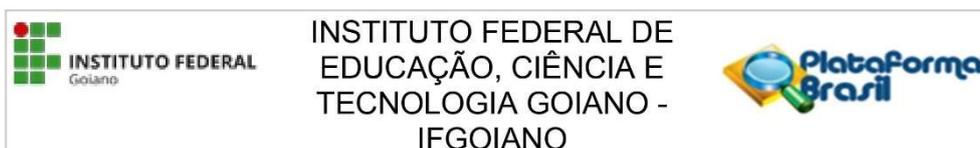
"3.2. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho

3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)"

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1632331.pdf	14/10/2020 09:49:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOS_PROJETO_corrigido.pdf	14/10/2020 09:46:42	ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_corrigido.pdf	14/10/2020 09:46:16	ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	14/10/2020 09:43:44	ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito
Outros	Lattes_Leia.pdf	17/09/2020	ELISANGELA	Aceito

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.382.121

Outros	Lattes_Leia.pdf	10:17:37	LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito
Outros	Lattes_Juliana.pdf	17/09/2020 10:15:46	ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito
Outros	Lattes_Elisangela.pdf	17/09/2020 10:15:16	ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/09/2020 16:15:24	ELISANGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 05 de Novembro de 2020

Assinado por:
Luiza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br