

LEITURA DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DIFICULDADES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A ESCRITA ACADÊMICA



READING OF WRITING PROPOSALS: DIFFICULTIES AND POSSIBLE PATHS FOR ACADEMIC WRITING

Antonio Vinâncio dos Santos Silva¹
Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues²

Resumo: Reconhecendo-se as propostas de produção textual como textos importantes na atividade social de seleção para ingresso no mundo acadêmico-científico de ensino superior, defende-se aqui a necessidade de o aluno do ensino básico familiarizar-se com os aspectos constituintes desse tipo de texto. Por essa razão, parte-se do princípio de que a escrita acadêmica deve ser desenvolvida considerando-se a sua estreita inter-relação com a leitura e a interação do professor com os alunos nas atividades de leitura. Tendo isso em mente, o objetivo do presente artigo é investigar as dificuldades atinentes à leitura de propostas de produção textual, propondo-se oficinas de leitura e de escrita com foco nas dificuldades identificadas. Com base principalmente nas estratégias de leitura apontadas por Solé (1998) e no sociointeracionismo de Vigotsky (2007), desenvolveu-se uma pesquisa a partir da aplicação de uma avaliação diagnóstica com alunos de 9º ano de uma escola pública do município de Maranguape (CE), visando identificar como as dificuldades relacionadas à leitura de propostas de produção textual podem influenciar a escrita no contexto escolar e acadêmico requerida nas mais variadas situações de aprendizagem apresentadas desde as aulas de Língua Portuguesa até as demais aulas do Ensino Superior. Este artigo é um recorte de um estudo mais amplo que aqui apresenta possíveis caminhos para as atividades escolares orientadas pela inter-relação entre a leitura e a escrita.

Palavras-chave: propostas de produção textual; leitura; escrita acadêmica; estratégias de leitura.

Abstract: Recognizing writing prompts as important texts within the social activity of selection for entry into the academic-scientific world of higher education, this article argues for the need for basic education students to become familiar with the constituent aspects of this type of text. For this reason, it is assumed that academic writing should be developed considering its close interrelation with reading and with the interaction between teachers and students during reading activities. With this in

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional (ProfLetras), da Universidade Estadual do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC/CE). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6198706867187880>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0129-3013>. E-mail: avsvinancio@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6627549436317465>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6610-4174>. E-mail: tarcicle@ifce.edu.br.

mind, the aim of this article is to investigate the difficulties related to reading writing prompts, proposing reading and writing workshops focused on the difficulties identified. Based primarily on the reading strategies presented by Solé (1998) and Vigotsky's (2007) socio-interactionist theory, the research was conducted through the application of a diagnostic assessment with 9th-grade students from a public school in the municipality of Maranguape (CE), aiming to identify how difficulties related to reading writing prompts can influence writing in the school and academic context, as required in various learning situations, from Portuguese language classes to other subjects in higher education. This article is an excerpt from a broader study and presents possible approaches for school activities guided by the interrelation between reading and writing.

Keywords: writing prompts; reading; academic writing; reading strategies.

Introdução

O foco da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, em competências mostra a importância de a escola preparar o aluno para enfrentar os desafios concretos que a vida impõe. Um desses desafios acontece quando os alunos precisam ser submetidos a avaliações para mensurar a capacidade de produção textual. Na cultura educacional brasileira, é comum se apresentarem avaliações com propostas de produção textual, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante Enem) e de muitos estabelecimentos de ensino superior que selecionam seus alunos por meio de processo seletivo próprio.

Reconhecendo, então, a leitura de propostas de produção textual como uma atividade importante para o ingresso no mundo acadêmico-científico de ensino superior, é importante investigar as dificuldades próprias dessa situação e considerar estratégias que possibilitem que o aluno do ensino básico contorne e supere, da melhor forma, os entraves observados. Uma aprendizagem assim é significativa (Coll, 1994), porque não está restrita somente à prova escolar ou à nota para obter aprovação, mas também dialoga com as necessidades da vida para além dos muros da escola. Assim, clara estará para o aluno a relação entre práticas de linguagem e práticas sociais, como preconiza a BNCC (Brasil, 2018).

Com efeito, as propostas de produção textual podem ser apresentadas aos estudantes tanto no contexto da sala de aula na educação básica e superior quanto no contexto dos processos seletivos para ingresso no ensino superior e dos concursos. Isso mostra como as propostas de produção textual são textos comumente presentes nas atividades sociais avaliativas e como podem ser consideradas no processo de ensino e

aprendizagem, sobretudo quando se entende a sua função na intrínseca inter-relação entre a leitura e a escrita acadêmica.

Sabe-se que há entendimentos muito específicos sobre o que se pode conceber como escrita acadêmica, a qual está relacionada ao contexto acadêmico-científico como uma atividade de produção textual com vistas à produção, revisão e disseminação de conhecimentos. No entanto se defende aqui que o modo como se operacionaliza a leitura das propostas de produção textual pode contribuir tanto para o desenvolvimento da escrita requerida nas atividades escolares quanto para a compreensão da escrita nas atividades acadêmicas.

Considerando-se os aspectos dessa problemática, define-se como objetivo do presente artigo a investigação das dificuldades atinentes à leitura de propostas de produção textual por parte de alunos de 9º ano, propondo-se oficinas de leitura com foco nas dificuldades identificadas. Tem-se a hipótese de que os alunos apresentam limitações quanto à compreensão da proposta de produção textual e de que uma prática de ensino baseada no sociointeracionismo de Vigotsky (2007) pode contribuir para uma aprendizagem marcada pelo protagonismo discente. Essa hipótese advém de observações³ feitas como professor de Língua Portuguesa em turmas de 9º ano na rede de ensino do município de Maranguape (CE).

Nas seções que compõem o presente artigo, primeiramente, apresentar-se-á o aporte teórico para análise das dificuldades de leitura e posterior proposição de atividades de leitura por meio de oficinas; em seguida, serão discutidos os resultados da avaliação de leitura de propostas de produção textual com alunos de uma turma de 9º ano, propondo-se uma oficina para cada dificuldade identificada; por último, há as considerações finais.

Fundamentação teórica

Considerando-se o objetivo principal apresentado, o qual privilegia a investigação das práticas de leitura de propostas de produção textual pressupondo-se a sua inter-relação com a escrita, realiza-se a seguir a apresentação da fundamentação teórica do

³ Este trabalho é parte de uma pesquisa maior realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual do Ceará. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 84732224.6.0000.5534, com parecer número 7.313.019.

presente trabalho. Tal fundamentação é realizada a partir de breve explicação sobre o desenvolvimento da estratégia de demonstração de modelos, de estabelecimento de objetivos de leitura, de construção da ideia principal, partindo da explicação sintética sobre a concepção de aprendizagem sociointeracionista de Vigotsky (2007) e da abordagem pontual sobre escrita acadêmica.

Leitura e demonstração de modelos

O leitor experiente tem ciência da sua compreensão e da sua incompreensão (Solé, 1998), tendo, então, a possibilidade de agir para corrigir eventuais problemas ao longo da leitura. Dessa forma, “uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto (Solé, 1998, p. 116).”

Como observa Solé (1998), os movimentos de leitura não ocorrem necessariamente um após o outro, por isso a demonstração de leitura do professor e a leitura autônoma do aluno devem ocorrer em diferentes situações, de maneira dinâmica. Com essa atividade de "demonstração de modelos", os alunos têm a oportunidade de visualizar um processo oculto (Solé, 1998). Assim, a escola será um espaço de leitura verdadeira, não mais de práticas que fazem paródia do ato de ler (Kleiman, 2022)

O professor, através da sua demonstração de leitura, cria uma situação de apoio, permitindo que os alunos participem progressivamente da atividade de leitura, para que eles aprendam as estratégias, confiem em si mesmos e conquistem sua autonomia (Solé, 1998).

Nesse sentido, apresentando um caminho que permita a transferência da responsabilidade e do controle da leitura das mãos do professor para as mãos do aluno, Solé (1998, p. 118) propõe tarefas de leitura compartilhada, em que “[...] o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os outros na mesma”.

Um outro aspecto importante para a leitura é o estabelecimento de objetivos, como se discute a seguir.

Leitura e objetivos

A leitura toma uma determinada configuração a depender dos objetivos e do interesse do leitor. Aspectos como as estratégias de leitura utilizadas, as informações extraídas do texto, aquilo que é visto como essencial, bem como a tolerância para o que não está claro ou o controle sobre a compreensão do texto, todos esses elementos estão subordinados aos objetivos e ao interesse que move a leitura.

Nessa perspectiva, de acordo com Solé (1998, p. 41), “[...] os objetivos de leitura estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão”. Ler com objetivo significa tolerar certa incompreensão, o que contribui, portanto, para a autoestima durante a atividade de leitura. Dessa forma, uma atividade de leitura sem propósito e sem significado para o aluno tende a ser dispersiva, sem foco e pouco produtiva. Como afirma Smith (1989, p. 22):

Não quero lembrar de que em 16 de julho sentei-me em uma cadeira, e que em 17 de julho sentei em uma cadeira e que, em 18 de julho, sentei em uma cadeira. Quero lembrar-me de que as cadeiras foram feitas para nos sentarmos, um sumário de minha experiência.

Dessa forma, um benefício da leitura com objetivo é a criticidade, uma vez que a “[...] automonitoração da compreensão será desenvolvida naturalmente” (Kleiman, 2022, p. 76).

O objetivo de leitura é, portanto, o ponto de partida para o melhor aproveitamento do texto lido. Em se tratando de textos de proposta de produção escrita, a clareza quanto aos aspectos norteadores desta produção deve ser fundamental, observando-se o tipo e o gênero textual, bem como as condições discursivas envolvidas.

Na exploração da proposta de produção textual em suas orientações específicas quanto ao texto a se produzir, o desempenho do professor na atividade de leitura pode ter papel diferenciador, porque a sua leitura pode esclarecer acerca dos fatores determinantes para a atividade de escrita requerida.

Do mesmo modo, a leitura exploratória e esclarecedora de quaisquer outros textos quanto às suas dimensões relativas ao gênero textual, aos aspectos textuais, linguísticos e enunciativos pode contribuir para a compreensão dos estudantes acerca

do que considerar em um texto para melhor entender-lhe o funcionamento social, discursivo e textual.

Seja com a leitura de proposta de produção textual ou de outros textos, a leitura orientada por objetivo claro e desenvolvida com a análise dos aspectos constitutivos dos textos pode contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à atividade da escrita em geral, e da escrita acadêmica mais especificamente, por possibilitar o reconhecimento, inclusive, dos aspectos culturais implicados neste tipo de escrita.

Em síntese, trata-se de se interrogar acerca de como a proposta de produção textual está formulada quanto ao seu potencial de oferecer orientação coerente à escrita desejada.

Leitura e ideia principal

Identificar a ideia principal de um texto é uma estratégia que evidencia a necessidade de o leitor considerar seus objetivos de leitura e seu conhecimento prévio – o de mundo, o linguístico e o textual (Kleiman, 2016), havendo ligação entre a vida dentro da escola e a realidade do aluno (Kleiman, 2022). Solé (1998, p. 138) apresenta a seguinte definição de ideia principal:

Consideramos que a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.

Compreende-se, pois, que a ideia principal de um texto pode ser identificada a partir dos objetivos de leitura. Dessa forma, na coletânea de uma proposta de produção de texto escrito, o leitor pode entender como ideia principal de um texto motivador o trecho que melhor explica um aspecto que se lhe mostrou confuso da frase temática. A ideia principal pode ser um trecho com o qual o leitor mais consegue dialogar para desenvolver um texto seu ou que se liga a um conhecimento prévio do leitor (música, filme, experiência, etc.). Assim, mais do que reconhecida, a ideia principal precisa ser construída de maneira funcional por um leitor autônomo que busca ligações entre o texto, seus objetivos e seus conhecimentos prévios (Solé, 1998).

Os procedimentos de leitura discutidos anteriormente podem ser trabalhados a partir de uma concepção de aprendizagem que reconheça a importância do trabalho do professor como criador de situações de aprendizagem e do aluno como protagonista do ensino.

Com base neste entendimento, pode-se interrogar sobre qual seria a ideia principal de um texto exemplar de proposta de produção textual senão a informação acerca da especificidade do texto a ser produzido. Somado a isso, convém a questão sobre que ideias secundárias podem ser apreendidas de uma proposta de produção textual consideradas suficientes e/ou coerentes para bem nortear a produção prevista. Importa problematizar acerca de como a ideia principal e as ideias secundárias estão balanceadas ao serem enunciadas na proposta de produção textual quanto à forma de contribuir com o uso dos conhecimentos prévios dos leitores necessários à escrita solicitada.

Concepção de aprendizagem sociointeracionista

Segundo a concepção de aprendizagem sociointeracionista baseada em Vigotsky, a aprendizagem ocorre na interação, pois “o meio social, as interações, as trocas dialógicas que a criança tem com outras pessoas apoiam seu desenvolvimento cognitivo” (Figueiredo, 2019, p. 46). Sob esse viés, entende-se que as salas de aula, nesse sentido, devem ser espaços privilegiados de interação e de diálogo, em que os alunos se ajudam, compartilhando saberes, incentivados pelo professor. Sobre isso, Magalhães (1996, p. 3-4) aponta que:

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental.

Uma vez que a aprendizagem ocorre a partir da participação em interações sociais, Vygotsky “[...] argumentava que as pesquisas sobre o funcionamento mental deveriam se concentrar não no produto do desenvolvimento, mas no processo em que as funções superiores são formadas” (Figueiredo, 2019, p. 14). Nesse sentido:

[Vigotsky] reconhecia que uma teoria abstrata não é suficiente para captar os momentos críticos da transformação, mostrou que o pesquisador deve ser um observador perspicaz da criança brincando, aprendendo e respondendo ao ensino (John-Steiner & Souberman, 2007, p. 161).

Nessa perspectiva, o foco do professor pesquisador recai sobre a dinâmica da atividade desenvolvida em sala de aula, valorizando não a resposta correta, mas as estratégias, as justificativas, as dificuldades e as facilidades apresentadas. Só assim o professor pesquisador conseguirá flagrar as mudanças e as transformações decorrentes do processo de aprendizagem. Quanto a isso, Vigotsky (2007, p. 68) afirma que,

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

Sendo a mediação o objeto central da psicologia de Vigotsky (Figueiredo, 2019), a teoria sociocultural enfatiza a importância do trabalho do professor no desenvolvimento da aprendizagem, ao dar instruções, fazer questionamentos e ao fornecer modelos.

A mediação também ocorre entre os alunos, quando eles trabalham em conjunto, em cooperação, mesmo não havendo alguém mais experiente ou mais habilidoso, tendo em vista que “O fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz com que eles, juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam sozinhos” (Figueiredo, 2019, p. 48).

Escrita acadêmica sob perspectivas

A escrita acadêmica é um tema sobre o qual existem diversos estudos, os quais versam sobre as dificuldades próprias da escrita acadêmica, bem como sua relação com as tecnologias digitais e com diferentes contextos de ensino. Observa-se que a expressão “escrita acadêmica” é empregada em enunciados que tratam da escrita no ensino superior ou nas universidades, constatando-se o seu uso em estudos que tratam sobre letramentos.

Essa constatação se faz necessária, porque se tem aqui um estudo concentrado na experiência de ensino de leitura de propostas de produção textual na Educação Básica,

no 9º ano, o que poderia suscitar o questionamento sobre por que trazer para esta pesquisa o tema “escrita acadêmica”. A explicação é a de que os estudantes que ingressam no ensino superior, de quem se espera o domínio da escrita acadêmica, teoricamente, desenvolveram os letramentos necessários à realização desta atividade quando estavam no ensino regular. Isso seria o ideal se as dificuldades de escrita observadas neste contexto de ensino fossem tanto identificadas quanto pedagogicamente superadas a partir das intervenções de ensino.

Conforme Bueno e Pasian (2024), já é da cultura de muitas universidades brasileiras a orientação para o desenvolvimento de atividades de promoção do letramento acadêmico do qual a prática da escrita acadêmica é constitutiva. Estas pesquisadoras acrescentam que a orientação das atividades em questão não é consensual e necessariamente fundamentada em um tipo específico de letramento.

Bueno e Pasian (2024) citam três perspectivas ou modelos de trabalho com a leitura e a escrita na universidade: 1) modelo de habilidades de estudo; b) modelo de socialização acadêmica e c) modelo de letramentos acadêmicos.

Com base no primeiro modelo, por exemplo, as atividades de letramento poderiam se concentrar no estudo de aspectos gerais da língua para posterior capacidade de escrita de qualquer texto requerido. A partir do segundo modelo, por exemplo, as atividades de letramento poderiam se concentrar em experiências de leitura, de vivência, de familiaridade com textos exemplares de gêneros textuais comumente presentes no contexto acadêmico para posterior capacidade de escrita de textos semelhantes. E apoiando-se no terceiro modelo, por exemplo, as atividades de letramento poderiam se concentrar em experiências de uso, de leitura, de análise de textos reconhecidos como textos acadêmicos, desde que se considerassem aspectos constitutivos dessa prática, como os aspectos relacionados aos conflitos, às disputas de poder e às tensões nela existentes.

Ainda com relação ao terceiro modelo, problematiza-se acerca das particularidades que a prática da escrita acadêmica envolve quanto às possíveis divergências entre as expectativas de escrita apresentadas pelos professores e pelos alunos, às possíveis diferenças entre os conhecimentos dos alunos acerca de determinados textos e os conhecimentos necessários à escrita de textos com

características muito específicas e às variações de entendimento sobre o funcionamento e as características de textos do mundo acadêmico.

O terceiro modelo parece guardar relação com uma ideia de produção em que se consideram os aspectos relacionados a quem propõe a escrita, ao tipo de texto e ao modo de apresentação da proposta de escrita e às capacidades e experiências dos alunos quanto aos textos a serem produzidos.

O terceiro modelo de letramento guarda, portanto, relação com o interesse desta pesquisa de apresentar caminhos possíveis para a escrita, inclusive para a escrita acadêmica. Isso ocorre quando se destacam as dificuldades e as potencialidades dos alunos ao desenvolverem atividades de leitura em interação dinâmica com o professor, ao terem experiências de leitura de diferentes propostas de produção textual e de poderem reconhecer aspectos fundamentais das propostas para melhor atenderem ao tema e às especificidades do texto a se produzir.

Metodologia

Considerando que esta pesquisa pretende investigar um fenômeno complexo de aprendizagem, a saber, as dificuldades na leitura de propostas de produção textual, propõe-se a execução de um plano de ação a ser realizado nas aulas de língua portuguesa. Neste trabalho, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, mais adequada para a análise dos múltiplos fatores que perpassam a leitura de proposta de produção textual.

A concepção de aprendizagem sociointeracionista de Vigotsky orienta o plano de ação mencionado que se realizou por meio de oficinas, uma vez que, como afirma Custódio Filho (2022), os métodos desenvolvidos por Vigotsky em seus experimentos guardam relação com a prática educacional. Nesse sentido, a partir da concepção de aprendizagem sociointeracionista, para além do reconhecimento da importância da interação em si, Custódio Filho (2022, p. 103) propõe que “[...] a construção de conhecimento via escolarização pode se estabelecer mediante um modo de interação especificamente designado para essa construção, em que há uma mediação direcionada”. É nesse sentido que desenvolveram as oficinas apresentadas neste trabalho.

A pesquisa apresentada aqui é um estudo realizado em uma escola pública, localizada nas proximidades do centro do município de Maranguape, no Estado do

Ceará, a qual funciona em tempo integral, com turmas que vão do 2º ano dos anos iniciais até o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Este estudo foi realizado com uma turma de 9º ano. Como ao final do ano letivo os alunos da referida turma sabem que vão precisar buscar uma nova escola para cursar o ensino médio, há entre eles uma grande preocupação em conseguir matrícula em uma boa instituição, como uma escola profissionalizante ou um instituto federal, o que os leva a estudar para provas de seleção, nas quais há exigência de escrita a partir de uma proposta de produção textual, geralmente no modelo Enem. Por isso optou-se, nesta pesquisa, pelo trabalho com leitura de propostas de produção de textos argumentativos.

A geração e a coleta de dados ocorreram por meio de aplicação de avaliação diagnóstica e das atividades propostas nas oficinas. Com o objetivo de identificar a compreensão e as dificuldades dos alunos relacionadas à leitura de propostas de redação, foi aplicada uma série de questões sobre esse ponto. Posteriormente, foi empreendida uma análise dos dados, a fim de se observar a natureza dessas dificuldades, propondo-se oficinas para superá-las.

Análise e discussão

Nesta seção, apresenta-se a discussão acerca das dificuldades de leitura dos alunos participantes da pesquisa. A partir dos resultados observados em três questões apresentadas para a turma, realizaram-se oficinas com vistas a intervir na dificuldade identificada e a contemplar uma habilidade da BNCC.

Leitura de proposta de produção

Com a questão a seguir, o professor buscou investigar se os alunos já haviam tido aula sobre proposta de produção de texto escrito e se eles sabiam quais são as características e a configuração desse tipo de texto.

Você se lembra de alguma aula de Português em que o professor ensinou a ler uma proposta de redação, explicando sua organização e estrutura?

(14) Sim

(17) Não

Você conhece a organização e a estrutura de uma proposta de redação? Em caso positivo, escreva a seguir a organização e a estrutura de uma proposta de redação.

Quatorze alunos responderam positivamente e dezessete responderam negativamente em relação à pergunta acerca das aulas sobre leitura de proposta de redação. Ninguém soube explicar a organização e a estrutura desse tipo de texto. Por meio desta questão, constatou-se a (in)experiência dos alunos em atividades escolares de leitura de propostas de produção textual e um grau de desconhecimento dos alunos quanto à organização e estrutura deste tipo de texto.

Essa constatação permite refletir a respeito da prática de ensino da leitura e da escrita quanto à forma de situar os alunos na compreensão do funcionamento deste tipo de texto e no desenvolvimento de capacidades sobre como interagir com e por meio deste texto. Essa constatação pode ser útil, inclusive, para tratar da proposta de demonstração de modelos apontada por Solé (1998), quando defende que o próprio professor, leitor experiente, pode se apresentar como exemplo, lendo em voz alta, explicitando as estratégias empreendidas para compreender o texto, como se propõe na oficina a seguir.

Oficina — Análise de proposta de produção

Tempo previsto — 2h

Habilidade da BNCC — (EF69LP34⁴) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

Resumo — O professor disponibiliza uma proposta de redação, orienta que os alunos façam uma leitura individual e silenciosa do texto. Em seguida, o professor destaca o tema proposto e promove uma análise com foco na relação dos textos motivadores com o tema apresentado.

Por meio da oficina ora apresentada, o professor colocou-se como exemplo de leitor proficiente de proposta de produção de texto escrito, estratégia indicada por Solé (1998). O professor realizou a leitura em voz alta da proposta de redação do Enem de 2023, exteriorizando, destacando e explicando estratégias para melhorar a leitura desse

⁴ Nos códigos alfanuméricos da BNCC, as duas primeiras letras indicam a etapa de ensino, os dois próximos número indicam o ano, as duas próximas letras indicam o componente curricular e os dois últimos números indicam a posição da habilidade dentro da área. Assim, EF69LP34 refere-se ao objetivo de aprendizagem do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, da área de Língua Portuguesa, sendo a trigésima quarta habilidade.

tipo de texto que faz parte da vida dos estudantes, principalmente nas atividades sociais avaliativas.

O professor, nesta oficina, desenvolveu a explicação apresentando perguntas de exploração da proposta de produção textual, para ganhar atenção, gerar participação e estimular a apresentação do conhecimento prévio dos alunos. Inicialmente, o professor perguntou como os alunos leem um cardápio, quando vão a uma lanchonete, se lendo do começo ao fim ou indo direto à seção que mais interessa (pizzas, sanduíches, bebidas, etc.). Recuperar os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos por meio de suas experiências com leitura de cardápios facilitou o engajamento da turma e a compreensão acerca da necessidade de se ter um objetivo para o delineamento e a consecução de estratégias de leitura eficientes para alcançar o fim almejado.

Com o objetivo de mostrar para onde se deve voltar a atenção ao se ler uma proposta de produção de texto escrito, o professor perguntou qual a informação que mais se deseja encontrar quando se vai fazer a leitura de uma proposta de produção textual. Como uma das respostas, obteve-se a apresentada pela aluna que chamamos de “aluna 15”, a qual respondeu que os alunos devem ler uma proposta de produção textual inicialmente para identificar o tema do texto a ser produzido e, como feedback, o professor reconheceu como correta a resposta da aluna.

Ainda nesta interação professor e alunos na leitura de proposta de produção textual, a atividade de leitura se concentrou na identificação do tema da proposta de redação do Enem de 2023 – “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil” – e foi aprofundada por meio de perguntas do professor acerca de aspectos relacionados ao tema, por exemplo, relacionados a questões sobre o que era trabalho de cuidado, ao que a aluna 35 respondeu gaguejando, insegura, como se estivesse perguntando. Mostrando que os textos motivadores podem servir para ajudar a compreender o tema da proposta, o professor propôs a leitura do primeiro texto motivador, em que se constatou que estava correta a resposta dada pela aluna 35, que reagiu com satisfação ao ter bom desempenho com a sua resposta.

Nesses momentos em que o professor incentivou a participação dos alunos e valorizou suas respostas, criou-se uma situação de aprendizagem marcada pela

interação e pelo protagonismo discente, tão relevantes numa perspectiva de ensino sociointeracionista apoiada em Vigotsky (2007).

Comparação de propostas

A questão seguinte foi apresentada para saber se os alunos reconheciam o objetivo principal de uma proposta de redação.

Uma proposta de redação tem o objetivo principal de:

- a) Apontar um tema indicando um gênero textual a ser escrito sobre esse tema.
- b) Apresentar informações sobre um assunto de relevância social.
- c) Avaliar o desempenho de leitura do aluno.
- d) Explicar a organização e a estrutura de um gênero textual.
- e) Expor regras da gramática normativa importantes para a redação.

Fique à vontade para, nas linhas abaixo, discutir a questão acima, apresentando seu ponto de vista, com reflexões, exemplos, indagações.

Quinze alunos assinalaram o item considerado correto (item *a*), reconhecendo como o centro de uma proposta o tema a ser abordado a partir da escrita de um texto exemplar de um determinado gênero. Outros quinze alunos marcaram os demais itens, dando importância maior à avaliação da sua leitura, à explicação das características de um gênero textual e à exposição de regras da gramática normativa.

Sabe-se que uma proposta de produção textual atende à finalidade sociocomunicativa de estabelecer os critérios de escrita de um texto exemplar de um dado gênero textual e que as propostas podem variar quanto às informações apresentadas. Há propostas que podem detalhar sobre o gênero textual exigido, sobre o tema, sobre o tipo de enunciador previsto, sobre o registro de linguagem desejável, sobre a situação de comunicação de produção do texto a se escrever e há outras que apenas apresentam o tema e o tipo de texto a ser produzido. Por essa razão, importa desenvolver em sala de aula a experiência leitora de textos exemplares de propostas de produção textual.

Um trabalho de leitura sistemático em torno de propostas de produção de texto escrito pode dar aos alunos a familiaridade necessária para fazê-los reconhecer o

objetivo geral que perpassa esse tipo de texto, o que é essencial no processo de compreensão (Adam, 2019). É nesse sentido que se propõe a próxima oficina.

Oficina — Comparativo entre propostas

Tempo previsto — 2h.

Habilidade da BNCC - (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

Resumo — O professor dividirá a turma em grupos de 5 alunos. Cada grupo receberá duas propostas de redação advindas de diferentes instituições (IFCE, UECE, Unifor, Encceja, USP, Unicamp, Enem, etc.), tendo que anotar o que há de comum e o que há de diferente entre elas — tema, texto cobrado, expressões destacadas, número mínimo e máximo de linhas, regras para zerar ou anular a redação, quantidade de textos motivadores e de propostas, presença de imagens ou gráficos, etc. Em seguida, cada grupo apresentará para toda a turma seu comparativo. Na medida em que as apresentações forem se desenvolvendo, serão anotados na lousa os aspectos mais comuns em todas as propostas de redação.

Depois de explicar para toda a turma o que cada equipe deveria fazer, o professor precisou explicar detalhadamente as orientações para cada equipe. Isso evidencia a necessidade da presença próxima do professor, de um ensino que se conecte ao aluno e verdadeiramente o alcance, o que se torna muito difícil na realidade das escolas públicas brasileiras, caracterizadas por salas de aula superlotadas.

Uma equipe formada pelos alunos geralmente identificados pelos professores como alunos desinteressados foi a primeira a concluir a atividade proposta para esta oficina. Ficaram orgulhosos e pediram que isso fosse informado para a coordenação. Essa situação fez o professor responsável pela oficina notar a importância em se propor atividades que estejam ao alcance do aluno, porque “[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido” (Kleiman, 2022, p. 22). Se o muito fácil entedia, o muito difícil humilha. Alunos de comportamento ruim geralmente são sempre mal vistos e mal interpretados, por tudo sendo repreendidos; é válido o esforço para também elogiar, reconhecer as qualidades, enxergar, por exemplo, em um aluno agitado e conversador a boa comunicação e a inteligência interpessoal.

Destaque-se também que uma outra equipe, em outras oficinas, solicitou algumas vezes o auxílio do professor, mas neste encontro nenhuma pergunta foi apresentada e, quando o professor aproximou-se e se dispôs a dirimir uma eventual dúvida, os integrantes orgulhosamente rejeitaram a ajuda, felizes por terem conseguido fazer o trabalho sozinhos, com autonomia. Flagra-se aqui um sinal de aprendizagem, na medida em que os alunos se sentem capazes de compreender e fazer uma análise comparativa de um tipo de texto até então desconhecido para eles. O professor reconhece a aprendizagem dos alunos, respeita sua autonomia e se retira, lembrando que o andaime é contingencial, momentâneo e só utilizado quando realmente necessário, de acordo com Figueiredo (2019).

Concluída a análise comparativa empreendida por cada equipe, deram-se as apresentações, ao final das quais o professor fez um resumo, como forma de validar a análise das equipes e chamar a atenção para o que mais se destacava. Sendo assim, os alunos, realmente, ensinaram e aprenderam, ajudando uns aos outros, com auxílio do professor.

Inferência do tema a partir de diferentes propostas de produção textual

Com a próxima questão, investigaram-se os caminhos de leitura que o aluno considerou essenciais para seguir após a compreensão de uma proposta de produção textual.

Se você fosse ensinar alguém a ler uma proposta de redação, o que ensinaria?
--

A grande maioria afirmou não saber o que fazer se tivesse que orientar alguém sobre leitura de proposta de redação, o que revela falta de familiaridade e ausência de estratégias de leitura diante desse tipo de texto.

Fora da escola, o aluno lê e produz textos significativos – leitura de um texto motivacional na rede social, escrita de convite a um amigo, produção oral de uma solicitação dirigida aos pais; porém, muitas vezes, o aluno, no contexto escolar, lê e escreve sem um objetivo real. Conforme aponta Kleiman (2016, p. 32):

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos para a leitura. A atividade de leitura é difusa e confusa, sendo pretexto

para cópias, resumos, análise sintática, etc. Fora da escola o aluno é capaz de planejar ações que o façam alcançar determinado objetivo (elogiar alguém para conseguir um favor).

Sendo assim, é importante que o aluno estabeleça objetivos na sua leitura, uma vez que é a partir deles que serão traçadas as estratégias adequadas para a compreensão. Diante de propostas de produção do texto escrito, por exemplo, é possível promover um trabalho de leitura em torno do objetivo de desenvolver a compreensão da frase temática e de iniciar o planejamento da escrita a partir da leitura dos textos motivadores presentes na coletânea, observando a articulação entre esses textos e a frase temática e as ideias com as quais o leitor melhor consegue avançar no diálogo.

Com o objetivo de promover uma leitura produtiva e estratégica de um conjunto de propostas de produção de texto escrito, propõe-se a oficina a seguir.

Oficina — Inferir o tema a partir da coletânea de propostas

Tempo previsto — 2h

Habilidade da BNCC — (EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

Resumo — O professor divide a turma em grupos de cinco e para cada um entrega uma proposta de redação do Enem de anos anteriores contendo apenas os textos motivadores. Os grupos tentarão inferir o tema da redação a partir da leitura da coletânea. Em seguida, cada grupo apresentará para toda a turma sua análise, abrindo a discussão com o restante da turma e com o professor.

Um dos grupos ficou com a proposta de redação do Enem 2017, cujo tema é “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. O tema deduzido pelas alunas a partir dos textos motivadores tinha relação coerente com os principais elementos do tema oficial, quando as alunas em questão defenderam que o tema pedido na proposta analisada era fazer referência a surdos e educação: “A inclusão dos surdos na área da educação”.

A equipe responsável por analisar a proposta do Enem de 2020, cujo tema oficial é “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, compreendeu a centralidade do tema “saúde mental”, mas não apresentou, na sua resposta (“O

autocuidado com a saúde mental”), nada que apontasse para o tema “preconceito”, assunto contemplado no tema oficial.

A proposta do Enem 2021 teve como tema “invisibilidade e registro civil: garantias de acesso à cidadania no Brasil”. A equipe que ficou responsável por inferir esse tema a partir da leitura e análise dos textos motivadores fez referência, em sua resposta, aos principais elementos da frase temática, uma vez que o assunto “exclusão” tem a ver com invisibilidade, “benefício” tem a ver com cidadania e o assunto “documentos civis” tem a ver com registro civil, o que levou os alunos a pensar no tema: “A exclusão do benefício dos documentos civis”.

A equipe responsável pela proposta de redação do Enem 2022 também conseguiu identificar os elementos essenciais do tema a partir da análise dos textos motivadores, apresentando a seguinte inferência “Comunidades e povos tradicionais pouco conhecidos, mas fazem parte da cultura do Brasil”. O trecho “pouco conhecidos (*sic*), mas fazem parte da cultura do Brasil” guarda relação com a ideia de desafio para a valorização, enquanto a expressão “comunidades e povos tradicionais” remete diretamente ao outro aspecto da frase temática oficial, que é “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”.

O professor pesquisador e responsável pelas oficinas observou uma maior disposição em acolher e participar da atividade proposta ao saber que o trabalho seria feito em equipe.

Duas alunas geralmente mais reservadas no processo de aprendizagem em sala de aula, com uma postura mais interessada e participativa, apresentaram-se para fazer perguntas ao professor, o qual aproveitou a oportunidade para criar uma situação de aprendizagem por meio de uma explicação atenciosa e detalhada. O professor pesquisador também identificou e registrou o bom relacionamento entre duas alunas até então afastadas uma da outra.

Dessa forma, identificaram-se, com base nos relatos ora feitos, os benefícios alcançados pelo trabalho em equipe, a saber, maior engajamento da turma no geral, interesse notável de alunos antes menos participativos nas aulas e o desenvolvimento de relação amistosa entre eles.

Considerações finais

Leitura ruim resulta em dificuldade para o aluno apresentar capacidades comunicativas em contextos específicos, como em casos em que precisam se posicionar, argumentar, apresentar repertório de conhecimentos sobre determinados temas em debate no Brasil. Daí a importância de pesquisas que reconheçam dificuldades de leitura de proposta de produção de texto escrito e apontem caminhos para superá-los. Com efeito, a vida social acontece por meio das práticas de comunicação em que o conhecimento, a capacidade de argumentação, a leitura e a escrita são fundamentais. Tais realidades devem estar no centro do processo de aprendizagem dos alunos e devem ser tomados como fenômenos de estudos quando se almeja entender o que e como se pode melhorar a prática de ensino de língua portuguesa no ensino básico, investigando questões prementes e buscando soluções exequíveis. Trabalhos dessa natureza contribuem para um contexto acadêmico de reflexões teóricas que se desdobram em propostas de aprimoramento do ensino-aprendizagem testadas *in loco* (Custódio Filho, 2022), ao mesmo tempo em que também contribui para um contexto escolar de prática de ensino fundamentada em pesquisa científica.

Muitos alunos só leem propostas de produção de texto escrito em dia de prova, sozinhos, pressionados pelo tempo escasso e pela necessidade de alcançar boa nota. Daí a necessidade de o aluno se familiarizar com os aspectos constituintes e determinantes de uma proposta de produção de texto escrito, por meio da leitura mais frequente e da análise dos seus elementos prototípicos. As oficinas propostas neste trabalho contribuem para isso, proporcionando uma compreensão mais ágil, clara e profunda dos aspectos que compõem o enunciado (o comando) da proposta de produção textual, gerando economia de tempo (tão necessário em contexto de prova) e dando condições para o aluno mobilizar mais tranquilamente seu conhecimento prévio.

As constatações aqui apresentadas em relação às dificuldades identificadas na leitura das propostas de produção textual bem como as intervenções feitas por meio das oficinas contribuem para compreender possíveis caminhos de aperfeiçoamento da escrita, seja no contexto do ensino fundamental, seja na escrita do ensino superior, sobretudo quando se tem em mente a relevância do papel do professor e da abordagem dos aspectos constitutivos deste tipo de texto.

Referências

- ADAM, J. M. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BUENO, L.; PASIAN, M. S. **Tecnologias digitais e escrita acadêmica no ensino superior: um estado da arte**. Revista Eletrônica de Educação, v. 18, e5705117, p. 1-18, jan./dez. 2024.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CUSTÓDIO FILHO, V. Aplicação de princípios vigotskianos para a validação em pesquisas de intervenção pedagógica. *In*: Fabiana Giovani. (Org.). **Metodologias de pesquisa do Proletras em perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. cap. 4, p. 94-114.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. **Posfácio para A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, de Lev S. Vigotsky. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 17. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996. Disponível em: arquivo local (arquivo pessoal). Acesso em: 21 dez. 2024.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em 16 de maio de 2025.

Aceito em 23 de junho de 2025.