

A leitura como alicerce do processo de produção de texto no ensino fundamental II: uma abordagem teórica.

Reading as the foundation of the writing process in middle school: a theoretical approach.

Simône Gomes dos Santos¹ ; Mílvio da Silva Ribeiro² 

RESUMO

O presente artigo analisa a interdependência entre a leitura e a produção de textos no contexto do Ensino Fundamental II. O objetivo é investigar como as estratégias de leitura, fundamentadas na perspectiva de Isabel Solé, contribuem para o desenvolvimento da competência escrita dos discentes. A metodologia baseia-se numa revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a leitura não deve ser vista apenas como decodificação, mas como um processo de interação que fornece o repertório linguístico e estrutural necessário para a escrita. Conclui-se que o ensino sistemático de estratégias de compreensão leitora é determinante para a formação de escritores proficientes.

Palavras-chave: Produção de texto. Leitura. Processo.

ABSTRACT

This article analyzes the interdependence between reading and writing in the context of Middle School. The goal is to investigate how reading strategies, based on the perspective of Isabel Solé, contribute to the development of students' writing skills. The methodology is based on a bibliographic review and analysis of pedagogical practices. The results indicate that reading should not be seen merely as decoding, but as an interactive process that provides the linguistic and structural repertoire necessary for writing. It is concluded that the systematic teaching of reading comprehension strategies is crucial for the development of proficient writers.

Keywords: Essay production. Reading. Learning strategies. Process.

¹ Doutoranda da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS

² Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG - Brasil. Doutor em Geografia pela UFPA.

1 INTRODUÇÃO

A produção de textos constitui um dos desafios mais urgentes do cenário educacional contemporâneo. Este estágio acadêmico exige que o discente realize a transição de uma escrita predominantemente narrativa e reprodutiva para uma construção textual dotada de maior complexidade, de caráter argumentativo e autonomia autoral. Todavia, nota-se, com frequência, uma dicotomia entre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e as propostas de produção propriamente ditas.

Sob essa ótica, compreende-se que a escrita não se manifesta em um vácuo cognitivo; ao contrário, ela é o subproduto de uma mescla de experiências estéticas, linguísticas e informacionais que encontram na leitura sua gênese primordial. Nesse sentido, o presente artigo propõe uma reflexão acerca da otimização do processo de produção textual, fundamentando-se na premissa da leitura mediada e estratégica como impulsionadora da proficiência escrita.

O objetivo principal é analisar o impacto da leitura sistemática e estratégica na proficiência da produção de textos de alunos do Ensino Fundamental II. Ademais, identificar as principais estratégias de leitura propostas por Isabel Solé e a sua aplicabilidade na sala de aula. Discutir a relação entre o gênero textual lido e a transposição de estruturas linguísticas para a escrita do aluno. Por fim, propor caminhos metodológicos que integrem a leitura e a escrita como processos indissociáveis no currículo de Língua Portuguesa.

Para sustentar tal análise, o aporte teórico selecionado ancora-se nas contribuições de Isabel Solé (1998), que concebe a leitura como um processo ativo de construção de significados. Adicionalmente, o estudo dialoga com estudiosos da Linguística Aplicada e da Pedagogia, tais como Mikhail Bakhtin (2003), cujas reflexões sobre a estética da criação verbal e os gêneros do discurso, são fundamentais para entender a alteridade na escrita, e Angela Kleiman (2005), cujas investigações sobre o letramento e a cognição na leitura, oferecem o suporte necessário para compreender a leitura como prática social e ferramenta de ensino.

2 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com viés bibliográfico e propositivo. O percurso metodológico organiza-se em três etapas fundamentais, visando a articulação entre o aporte teórico e a prática pedagógica no Ensino

Fundamental II.

A fase inicial consiste na revisão sistemática da literatura pertinente à interface entre leitura e escrita. O suporte teórico ancora-se nos seguintes eixos:

A leitura como processo ativo: Análise das estratégias de leitura (antes, durante e depois) propostas por Isabel Solé (1998).

Socio-interacionismo e Gêneros do Discurso: Estudo das concepções de Mikhail Bakhtin (2003) sobre a estética da criação verbal e a alteridade.

Letramento e Cognição: Investigação das práticas sociais de leitura e escrita sob a perspectiva de Angela Kleiman (2005).

A segunda etapa dedica-se à análise técnica de como o gênero textual atua como modelo para a produção escrita. O foco recai sobre a identificação de mecanismos de transposição de estruturas linguísticas, observando como a leitura mediada facilita a transição de uma escrita narrativa/reprodutiva para uma produção argumentativa e autoral.

Com base nos diagnósticos teóricos, o estudo culmina na proposição de estratégias pedagógicas que integram leitura e escrita de forma indissociável. Esta etapa visa superar a dicotomia apontada no cenário educacional, estruturando o currículo de Língua Portuguesa como um ciclo contínuo de construção de significados.

O estudo foca-se especificamente no Ensino Fundamental II, etapa em que a complexidade textual e a autonomia do discente, tornam-se requisitos essenciais para a proficiência linguística. A análise busca transformar a leitura em uma ferramenta de gênese primordial, evitando que a produção textual ocorra em um vácuo cognitivo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da leitura como um fenômeno puramente mecânico de decodificação tem sido superada por abordagens que privilegiam a cognição e a interação. Para Solé (1998), o ato de ler constitui um processo dialógico e multidimensional, no qual o sentido não reside estritamente no texto, mas emerge da transação entre o leitor, o objeto escrito e os objetivos que orientam a atividade. Sob essa perspectiva, a leitura deixa de ser uma recepção passiva para se tornar uma construção ativa de significados.

No contexto do Ensino Fundamental II, a mobilização de estratégias de leitura torna-se imperativa para o desenvolvimento da competência metacognitiva do discente. Solé segmenta

didaticamente essas estratégias em três momentos fundamentais: pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura.

1º momento: Antes da leitura - Envolve a ativação de conhecimentos prévios e a antecipação de conteúdos por meio de pistas textuais.

2º momento: Durante a leitura - Compreende o monitoramento da compreensão, onde o leitor regula seu próprio processo interpretativo.

3º momento: Depois da leitura - Foca na síntese e na integração das informações extraídas.

Ao dominar essas etapas, o aluno não apenas decifra o código linguístico, mas apreende a arquitetura do texto. Essa percepção estrutural é o que garante ao estudante a transição para a autonomia intelectual. Conforme a autora ressalta: “Ler é um processo dialético de recepção e de construção de significados; é um processo de interação entre o leitor e o texto. Por meio deste processo, o leitor tenta satisfazer (obter uma informação, uma resposta, uma diversão etc.) os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

A relevância desse processo transcende a interpretação, refletindo-se diretamente na capacidade de produção textual do aluno. Ao compreender os mecanismos de construção do autor lido, o discente adquire ferramentas para arquitetar seus próprios discursos. De fato, a proficiência leitora é o alicerce para a aprendizagem autônoma, uma vez que “aprender a ler é aprender a aprender; ler é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que conduzem à construção da compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 172).

A produção textual no contexto escolar transcende a mera técnica gramatical, ancorando-se, primordialmente, na compreensão dos gêneros discursivos. Conforme postulado por Mikhail Bakhtin (2003), a linguagem manifesta-se por meio de enunciados que, embora individuais, integram esferas da atividade humana que elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados. Sob essa ótica, todo texto é inerentemente dialógico, funcionando como uma resposta a discursos preexistentes e uma antecipação de discursos futuros.

A imersão do discente em uma pluralidade de gêneros - tais como crônicas, artigos de opinião e reportagens - permite a interiorização do que Bakhtin denomina acabamento do gênero. Esse processo de percepção das regularidades textuais e das finalidades comunicativas é essencial para que o aluno transite da leitura para a autoria com propriedade. Segundo o autor “o uso da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Esses enunciados

refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Dessa forma, a leitura crítica de modelos exemplares não visa à reprodução mecânica, mas ao fornecimento de um repertório que subsidia a criação autoral. Complementando essa visão, Angela Kleiman (2005) defende que a escrita no ambiente escolar deve ser consolidada como uma autêntica prática de letramento, e não apenas como um exercício burocrático de avaliação. Para a autora, o letramento envolve um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos, conferindo sentido e função social ao ato de produzir textos.

Nesse sentido, torna-se essencial que o aluno compreenda as instâncias de enunciação: para quem se escreve, em qual suporte e com qual finalidade. A ausência dessa contextualização reduz a escrita a um simulacro escolar desprovido de engajamento cognitivo. Kleiman reforça a importância de situar o ensino da língua em contextos reais de uso, asseverando que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2005, p. 19).

A produção de texto no Ensino Fundamental II exige que o aluno consiga dialogar com diferentes fontes. Sem a leitura prévia e a pesquisa, o texto do aluno torna-se repetitivo e carente de argumentação. A fundamentação teórica aqui sugere que a bagagem de leitura é o que permite ao aluno evitar o senso comum.

A intertextualidade não é apenas um recurso literário, mas a condição de existência de todo texto. No Ensino Fundamental II, o aluno é desafiado a dialogar com diferentes fontes para sustentar suas opiniões. Para isso, deve conter um repertório para saber elaborar os argumentos. A escrita, sob a ótica bakhtiniana, é sempre uma resposta a enunciados anteriores.

Para o autor “o texto vive apenas em contato com outro texto (contexto). Somente no ponto desse contato de textos é que surge a luz que clareia para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Portanto, para que o aluno escreva com qualidade, ele precisa ter com quem falar.

A bagagem de leitura fornece o repertório necessário para que o estudante saia da periferia do senso comum e adentre o campo da argumentação fundamentada. Quando o docente propõe um tema à produção sem fornecer textos de apoio ou promover debates prévios, ele priva o aluno de alcançar os mais elevados da cognição - necessários para a construção do sentido.

Para que a leitura alimente a escrita, ela não pode ser uma recepção passiva. Conforme citado anteriormente, Isabel Solé (1998) postula que a leitura é uma atividade cognitiva complexa que exige estratégias antes, durante e depois do ato de ler. No Fundamental II, o ensino explícito dessas estratégias permite que o aluno compreenda a arquitetura do texto, facilitando sua posterior mimetização e subversão na hora de escrever. Solé defende que a leitura estratégica é a base para a autonomia intelectual do sujeito.

Ao antecipar conteúdos e monitorar sua própria compreensão, o aluno desenvolve uma consciência linguística que se reflete na produção textual. Ele deixa de escrever o que vem à cabeça, para projetar um texto que considera o leitor, o objetivo e o gênero.

A interiorização dos gêneros discursivos é outro fator determinante. Quando o estudante é exposto a uma diversidade de gêneros (crônicas, reportagens, artigos científicos), ele começa a identificar as regularidades de cada forma de comunicação. Bakhtin denomina isso de acabamento do gênero - a estrutura e o estilo que tornam um texto reconhecível dentro de sua esfera de atividade.

A produção de texto, portanto, não é o ensino de regras gramaticais isoladas, mas o domínio de modelos de interação social. Como afirma Bakhtin (2003), “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, adivinhamos o seu gênero desde as primeiras palavras” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

No Ensino Fundamental II, o professor deve atuar como o mediador que apresenta esses gêneros, permitindo que o aluno se aproprie das vozes sociais neles contidas para construir sua própria voz autoral.

Nesse sentido, a escrita escolar precisa ser ressignificada como uma prática de letramento. Para Angela Kleiman (2005), o letramento vai além da alfabetização; é a participação efetiva em práticas sociais que utilizam a escrita. No ambiente escolar, isso significa que o aluno precisa entender a finalidade real de sua escrita.

Muitas vezes, o fracasso na produção textual decorre da falta de um destinatário real. O aluno escreve para o professor corrigir, e não para comunicar uma ideia. Kleiman destaca que a leitura de bons modelos oferece essa percepção de forma orgânica. Segundo a autora, “o ensino da escrita não pode prescindir da análise das situações de uso da língua, pois é na prática social que o texto ganha sua função e sua relevância” (KLEIMAN, 2005, p. 32).

A leitura crítica permite que o aluno identifique as intenções do autor, as estratégias de persuasão e as marcas de subjetividade, elementos que ele utilizará para evitar o senso comum em suas próprias redações.

O senso comum na escrita escolar é caracterizado por afirmações genéricas, clichês e ausência de evidências. A intertextualidade funciona como o antídoto para essa superficialidade. Ao pesquisar e dialogar com diferentes fontes, o aluno é forçado a confrontar ideias e a sintetizar novos conhecimentos.

A bagagem de leitura, portanto, não é um acúmulo de informações, mas a capacidade de mobilizar saberes para sustentar uma tese. Um texto fundamentado é aquele que reconhece a autoridade de outros discursos para validar o seu próprio. No Ensino Fundamental II, ensinar a citar, a parafrasear e a contestar ideias de terceiros é ensinar o aluno a pensar criticamente.

A mediação docente no Ensino Fundamental II deve focar no ensino explícito dessas estratégias, garantindo que o aluno desenvolva a autonomia necessária para transitar entre a leitura crítica e a escrita autoral e complexa. Portanto, a articulação entre a teoria bakhtiniana e os estudos de letramento de Kleiman revela que a proficiência escrita no Ensino Fundamental II é o resultado orgânico de uma leitura mediada. Ao analisar como os textos se estruturam e como circulam socialmente, o estudante desenvolve a sensibilidade necessária para arquitetar seus próprios discursos de forma consciente e eficaz.

A produção textual nesta etapa de ensino é um processo interdependente da leitura. A partir das contribuições de Solé, Bakhtin e Kleiman, percebe-se que a excelência na escrita decorre de um ambiente rico em práticas de letramento e intertextualidade. O aluno que lê e pesquisa não apenas escreve melhor; ele se torna um cidadão capaz de participar ativamente dos debates sociais, utilizando a palavra como ferramenta de transformação e de expressão de sua subjetividade.

4 CONCLUSÃO

A presente reflexão permitiu reiterar que a proficiência na produção textual no Ensino Fundamental II não é uma habilidade isolada, mas o resultado de um processo de letramento integrado, no qual a leitura atua como o alicerce cognitivo e estético. A dicotomia observada no cenário educacional contemporâneo entre o ler e o escrever, revela-se como um dos principais

entraves à autonomia autoral dos discentes, uma vez que a escrita, desprovida de uma base leitora estratégica, tende a confinar-se ao senso comum e à mera reprodução narrativa.

A análise fundamentada nas contribuições de Isabel Solé (1998) demonstrou que a aplicação sistemática de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura é essencial para que o aluno transite da decodificação mecânica para a compreensão da arquitetura textual. Ao dominar o monitoramento da própria compreensão, o estudante desenvolve a capacidade de mimetizar e, posteriormente, subverter estruturas linguísticas complexas, transportando-as para suas próprias produções com maior consciência e intencionalidade.

Sob a ótica de Mikhail Bakhtin (2003) e Angela Kleiman (2005), foi possível concluir que interiorização dos gêneros discursivos e o entendimento da escrita como prática social são os vetores que conferem autenticidade ao texto escolar.

A análise dos dados demonstrou que a intertextualidade é fundamental para sustentar a densidade argumentativa, viabilizando a interlocução com diferentes esferas sociais. Somado a isso, o domínio das estruturas de gênero capacita o estudante a reconhecer os propósitos comunicativos de seu texto. Por fim, o letramento ressignifica a produção textual: o gênero dissertativo-argumentativo deixa de ser uma tarefa protocolar para consolidar-se como um instrumento de participação social e singularidade expressiva.

Conclui-se que, os caminhos metodológicos propostos, apontam para a necessidade de um currículo de Língua Portuguesa que trate a leitura e a escrita como processos indissociáveis. A mediação docente deve, portanto, transcender o ensino de regras gramaticais isoladas, focando no ensino explícito de estratégias que capacitem o aluno a ler o mundo para, então, escrevê-lo com autonomia.

Espera-se que este estudo contribua para novas práticas pedagógicas que reconheçam a leitura mediada como a gênese primordial de uma escrita crítica, argumentativa e verdadeiramente autoral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar a ler? É preciso ensinar a escrever?* Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.