

MENTORIA EM LEITURA E ESCRITA: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA MELHORAR DESEMPENHO E EVITAR EVASÃO DE ESTUDANTES NA GRADUAÇÃO EAD

MENTORING IN READING AND WRITING: A PEDAGOGICAL STRATEGY TO IMPROVE PERFORMANCE AND PREVENT DROPOUT IN ONLINE UNDERGRADUATE PROGRAMS

Antonio Carlos Xavier¹, Millena Myrele da Paz Santos²

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0533-9279>

antonio.xavier@ufpe.br

² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

<https://orcid.org/0009-0005-7056-4770>

millena.paz@ufpe.br

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

Resumo: Diante da defasagem das habilidades de leitura e de produção textual, ainda no ensino básico, e que, por vezes, se estende para o ensino superior, na medida em que os discentes ingressam na universidade, observou-se que essa defasagem tem potencial para prejudicar tanto o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo do curso, quanto determinar sua permanência na universidade (Cunha Santos, 2006). O objetivo deste artigo é relatar os resultados de intervenções pedagógicas realizadas durante sessões de mentoria acadêmica voltadas à melhoria das habilidades em leitura e produção de texto de estudantes do curso de Letras da modalidade EAD como estratégia pedagógica para melhorar o desempenho e reduzir uma eventual evasão acadêmica (Silva et al. (2007). Para isso, elaborou-se um programa de aulas on-line síncronas, com propostas de atividades pedagógicas voltadas à aprendizagem da leitura proficiente e da produção textual de estudantes voluntários a participar deste experimento, uma vez que essas habilidades são fundamentais ao bom desempenho intelectual e à continuidade dos estudantes em cursos de nível superior. As intervenções pedagógicas permitiram que os participantes apresentassem avanços significativos nestas habilidades, comprovando que, ao proporcionar orientações, recursos e metodologias educacionais estratégicas aos estudantes, é possível atenuar suas dificuldades de compreensão e produção textuais, e retroalimentar suas expectativas de permanência e de conclusão de curso.

Palavras-chave: Leitura, escrita, desempenho na graduação, evasão EAD.

Abstract: Given the shortcomings in reading and text production skills still present in basic education, which sometimes extend into higher education as students enter university, it has been observed that this gap has the potential to impair students' academic performance throughout their studies and influence their retention in higher education. The objective of this article is to report the results of pedagogical interventions carried out during academic mentoring sessions aimed at improving the reading and writing skills of students enrolled in the Distance Education undergraduate program in Languages. The goal is to enhance academic performance and reduce potential student dropout. To this end, a program of synchronous online classes was developed, including pedagogical activities designed to promote proficient reading and text production among volunteer students, since these skills are essential for strong intellectual performance and continuity in higher education. The interventions enabled participants to demonstrate significant progress in these skills, confirming that providing strategic guidance, resources, and educational methodologies can mitigate difficulties in reading

comprehension and text production. This approach also reinforces students' expectations of persistence and degree completion, ultimately contributing to their academic success. By addressing these fundamental skills, the interventions demonstrate a positive impact on students' overall academic trajectory.

Keywords: Reading, writing, academic performance, distance learning dropout.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o índice de evasão nos cursos de nível superior no mundo é muito elevado (Woodley, 2014). No Brasil esse índice é da ordem de 61,3%. Dados da 15ª edição Mapa do Ensino Superior no Brasil, que analisou o ciclo de 2019 a 2023, constatarem uma alta taxa de desistência entre os estudantes do ensino superior, sendo os cursos na modalidade EAD os que apresentam os maiores índices: 64,1%.¹

Segundo Silva et al. (2007), a evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional, com prejuízos para os sistemas educacionais, sociais e econômicos. No setor público, são investidos recursos sem o retorno esperado.

Essa evasão dos cursos superiores se dá por razões diversas (Farias, 2023) e que, por vezes, fogem dos limites das instituições de ensino. Entretanto, quando se trata da modalidade EAD, esse abandono está relacionado, majoritariamente, à complexidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, à distância transacional, à indisciplina dos estudantes e à sua falta de autonomia de aprendizagem. Há também o agravante das lacunas de aprendizagem potencializadas no ensino superior, notadamente quando o estudante precisa mobilizar determinados conhecimentos, especialmente com um nível de complexidade maior do que aquele que é cobrado na educação básica.

No ensino superior, espera-se que o estudante já domine os segredos da leitura e demonstre articulação, fluência, análise crítica e criativa das informações (Cunha & Santos, 2006) ao produzirem textos nas provas, ensaios e seminários. Sabe-se, porém, que os estudantes que chegam ao ensino superior apresentam uma fraca

¹ <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/>

compreensão em leitura (Oliveira, 2011) e muita dificuldade de produzir textos adequados aos gêneros textuais acadêmicos. Para ajudar os estudantes a contornar esses problemas, foi proposto um conjunto de sessões de mentoria com atividades relacionadas a tais dificuldades e assim ajudar os estudantes a melhorar suas competências de leitura e produção de texto. Houve claros avanços de aprendizagem dos estudantes voluntários, quando seus testes aplicados no início do experimento foram comparados aos aplicados ao final. Os resultados das sessões de mentoria mostraram-se promissores e poderiam até ser melhores, se houvesse continuidade na oferta das sessões e mais empenho dos estudantes para com os exercícios propostos pelos mentores-pesquisadores.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As instituições de ensino superior quase não têm atentado para a necessidade de melhor receber e apoiar os calouros, a fim de atenuar o desconforto da chegada ao novo ambiente e identificar os obstáculos presentes nesta nova fase da vida deles. Essa pesquisa objetivou oferecer esse apoio aos estudantes de Letras da modalidade EaD, em que o baixo rendimento acadêmico gera trancamento de curso por desestímulo e muitas vezes leva à evasão total. Esse apoio parece importante para minimizar o problema do desconforto, já que os primeiros docentes desses ingressantes no ensino superior não conseguem diagnosticar suas lacunas de formação antes que as primeiras avaliações sejam efetuadas. Neste momento, como defende Spinoza (2003) e Kram (2021), um programa de mentoria mostra-se pertinente, pois oferece o suporte e o acompanhamento providenciais aos estudantes com defasagens elementares para seguir em seus cursos.

Sabe-se que todo aprendizado contido nas disciplinas acadêmicas pode ser comprometido se houver defasagem nas habilidades de leitura e de escrita do estudante, já que há muitos textos a ler e a escrever ao longo do curso. Porém, não são habilidades fáceis de desempenhar, sobretudo, se o aluno não chegar à universidade com tais habilidades razoavelmente desenvolvidas. Não basta ter sido aprovado na redação do ENEM, já que a nota mínima para aprovação é baixa, 400 pontos. Conhecer os recursos gramaticais e seus usos supostamente intencionais por

parte dos produtores textuais não é suficiente para enfrentar os textos teóricos das bibliografias dos cursos de graduação. “Sacar” a arquitetura textual é muito importante para a compreensão geral do texto, pois a distribuição das informações normalmente obedece a princípios de textualidade como a coesão interna com conectivos e operadores argumentativos orientados pela expectativa de coerência local e global do texto à espera da percepção do leitor. A escrita, além de acionar processamentos cognitivos no leitor, exige que este compreenda o projeto de dizer do autor, bem como um posicionamento acerca deste projeto que implica rejeitá-lo ou aceitá-lo sempre fundamentado em alguma justificativa plausível.

Segundo Xavier (2009), toda leitura pressupõe pré-leitura, ou seja, antecipações a partir do título, subtítulo, conhecimento sobre o autor, diagramação do texto, ano e suporte de publicação, figuras, imagens, vídeos, gráficos e conexões por rodapés ou links. Entre todos esses elementos, o conhecimento linguístico e a pré-leitura são os pilares considerados essenciais para a metodologia desta pesquisa, uma vez que tanto as ferramentas linguísticas quanto às hipóteses da pré-leitura guiam o processo de compreensão que, quando feito de modo consciente, levam o leitor à proficiência leitora desejada.

Ambas as habilidades de ler e escrever estão tão relacionadas que são interdependentes. A leitura é a reescrita mental e intersubjetiva de textos produzidos por outros. A escrita é a releitura verbalizada de textos próprios subjetivados de textos alheios. Ambas as habilidades carecem do mesmo processo sociocognitivo: a criticidade. Saber reconhecer argumentos, identificar teses, avaliar exemplos, distinguir fato de opinião, perceber o efeito de sentido desejado com o emprego de uma figura de linguagem, palavra ou expressão, considerando o cotexto e o contexto, são formas de acionar a capacidade analítica e impulsionar a criticidade defensiva para evitar as armadilhas da persuasão.

Para chegar à proficiência necessária, o leitor deve se apropriar dos conhecimentos linguísticos da língua e pôr em funcionamento uma série de operações cognitivas, que, por sua vez, incluem diferentes tipos de raciocínio, os quais precisam ser explicitados aos estudantes. Esses tipos de raciocínio, por sua vez, foram explicados durante as sessões de mentoria, com detalhamento das habilidades cognitivas almejadas, conforme defende Tourinho (2011).

A leitura proficiente é aquela que, segundo Freire (1989) começa com a leitura do mundo para depois se chegar à leitura da palavra. No entanto, não se pode negar a complexidade cognitiva (Siqueira & Zimmer, 2006) envolvida no ato de ler, com seus modelos de raciocínio, conexões neurais, ativação de dados armazenados na memória e convocação à imaginação. Logo, não se trata de uma aprendizagem fácil e rápida. Antes requerer recorrente exposição a usos da língua, decodificação de signos, avaliação de equivalência sinonímica, domínio de ordenamento sintático validado pelo uso dos falantes, análise de fonemas, consciência fonológica, pensamento sintético de sílabas e de vocábulos isolados ou imersos em frases, processamento de memória, fluência e velocidade (Oliveira, 2011). Somado a isso, há também o fato de que os estudantes universitários precisam desenvolver a metacognição, ou seja, entender como ocorre o processo de compreensão, que por sua vez, mistura-se ao processo de interpretação. Esse, por sua vez, exige tomada de decisão quanto a concordar ou discordar com a posição expressa e compreendida pelo leitor. Assim, a interpretação de um texto está condicionada à compreensão do que pretendeu dizer quem o produziu. A análise crítica de um texto já é um ato interpretativo, ou seja, representa uma decisão sobre o que se compreendeu do texto lido. Por isso, desenvolver a capacidade de criticar um texto ou uma posição nele presente é o ápice da habilidade leitora. A criticidade exige experiências de mundo reais ou ficcionais, amplo repertório linguístico, ideias e conceitos, conhecimentos episódicos e enciclopédicos, informações compartilhadas com interlocutores. Para criticar com consistência é necessário dominar o contexto histórico, político, econômico e cultural da temática; requer sensibilidade multissemiótica e multimodal para identificar quais outras linguagens estão cooperando para a construção do sentido total, presidida pela linguagem verbal oral ou escrita da obra a ser criticada. Por isso, a criticidade é uma das habilidades supervaliosas e caras a se conquistar. Daí a necessidade de intensificação de atividades desafiadoras, que fomentem a apropriação da proficiência leitora pelos estudantes.

No caso do experimento relatado neste artigo, foram relevantes para os resultados aplicar a Diagnose inicial. Os vários exercícios com perguntas de compreensão utilizados nas sessões de mentoria reservadas à leitura e o Teste final foram intencionalmente propostos aos participantes, para expô-los a situações

desafiadoras presentes em todo ato de leitura. Este ato demanda muito foco e atenção do reconstrutor de sentido, pois basta uma breve dispersão para se perder o fio condutor do raciocínio construído por quem escreveu ou proferiu oralmente o texto, objeto da decifração.

Segundo os estudos de Soares (2010) sobre letramento, não dominar as competências leitoras e de escrita tira dos sujeitos a possibilidade de responder às demandas da sociedade contidas nos textos. Logo, se as instituições de ensino superior fazem uma parcela dessa demanda, não saber utilizar essa habilidade como a escrita há o risco de que os estudantes, membros legítimos dessas instituições, sintam-se forasteiros e indesejados nelas, tornando a evasão uma opção justificável.

Por isso, a importância de os estudantes terem o direito de aprender a ler e de aprimorar a capacidade de produzir textos dentro do padrão da instituição acadêmica. É essencial proporcionar-lhes o contato com diferentes gêneros textuais, como apontam os estudos de Cox e Silva (2002). Ensinar e levar os estudantes a dominar tais gêneros textuais de modo crítico deve ser um dos objetivos pedagógicos da universidade, principalmente em cursos de licenciatura.

Este artigo relata o resultado da investigação que teve como objetivo aplicar sessões de mentoria com atividades pedagógicas orientadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto para estudantes com baixo desempenho acadêmico, matriculados em curso de Letras de uma universidade pública do estado de Pernambuco, que funciona na modalidade a distância. A leitura e a produção de textos são habilidades essenciais para quem realiza cursos de nível superior, principalmente, cursos da área de humanidades como é o de Letras. Apresentar dificuldades nestas habilidades comprometem o desempenho acadêmico que se traduz em notas insuficientes para aprovação nas disciplinas curriculares. O baixo rendimento gera reprovação, desânimo e culmina com abandono.

METODOLOGIA

Para participar da pesquisa-ação, o estudante deveria estar enquadrado nas seguintes condições: a) apresentar histórico com média geral abaixo de 7.0 (sete pontos inteiros); b) ser o primeiro membro da família a ingressar em curso de nível superior; c) ter ao menos uma reprovação de disciplina no histórico escolar e d)

reconhecer as próprias limitações de leitura e de produção textual. Os pesquisadores, que estavam envolvidos diretamente na coleta de dados e nas atividades propostas, realizaram convites aos alunos do curso de Letras à distância, em formato de mensagem de texto, acompanhada por formulário eletrônico através da ferramenta AVISOS, funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem por onde o curso acontece, bem como através da mesma mensagem de texto e formulário eletrônico enviado aos e-mails institucionais. A expectativa era de que os estudantes que se reconhecessem enquadrados nas condições apontadas manifestassem interesse em participar do experimento, enviassem o formulário eletrônico.

A pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa reservou 20 vagas para os participantes do experimento. Depois do convite aos alunos de Letras a distância, chegaram apenas 19 formulários preenchidos dos quais nem todos preenchiam as condições citadas. Mesmo assim, os pesquisadores decidiram aceitar 15 deles que admitiram suas dificuldades em leitura e produção de texto, prevendo desistências comuns durante a realização de pesquisas, principalmente, das que contam com voluntários. Os 15 estudantes foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em seguida receberam um link de uma chamada on-line para responderem ao exame diagnóstico inicial com questões de leitura e a produção de um texto curto. Xavier (2013) sugere as questões de leitura não sejam elaboradas aleatoriamente, mas a partir de 21 descritores - adaptados - do SAEB²

² D1 - Identificar a finalidade de (hiper)texto de diferentes gêneros. / D2 - Identificar o tema de um texto. / D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. / D4 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. / D5 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. / D6 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. / D7 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. / D8 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. / D9 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. / D10 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. / D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. / D12 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. / D13 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. / D14 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. / D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. / D16 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de texto que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. / D17 - Estabelecer relações entre partes de um (hiper)texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. / D18 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. / D19 - Interpretar (hiper)texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.). / D20 - Distinguir as diferentes semioses que compõem as páginas web (hipertextos) identificando e manuseando suas

(Sistema de Avaliação da Educação Básica) e com uma proposta de produção de texto, avaliada a partir das competências 1, 3 e 4 da redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio³). O resultado desse exame diagnóstico inicial seria futuramente comparado com a aplicação de um exame ao final da pesquisa para verificar se houve evolução no desempenho dos participantes proporcionado pelas atividades aplicadas sistematicamente nas sessões de mentoria.

A partir dos resultados do exame diagnóstico aplicado, foi possível separar os 15 voluntários em dois grupos: um com 7 voluntários, que foi denominado de grupo-controle e outro denominado de grupo mentorado, composto por 8 voluntários. Os estudantes do grupo-controle obtiveram as melhores notas no exame diagnóstico, enquanto os outros estudantes obtiveram as notas mais baixas e, por isso, receberam o dobro de atividades e sessões de mentoria em relação ao anterior. Assim a frequência das sessões de mentoria foram quinzenais para o primeiro grupo e semanais para o segundo. As sessões de mentoria ocorreram em dias da semana mais convergentes para todos os participantes da pesquisa, com duração média de 60 minutos para cada sessão. Foram quatro atividades de leitura aplicadas ao grupo-controle e 8 atividades de leitura aplicadas ao grupo mentorado. No que se refere às atividades de produção de texto, foram aplicadas três atividades para o primeiro grupo e sete para os estudantes mentorados. Além disso, houve ao menos três sessões

especificidades operacionais, bem como reconhecendo a função de cada uma das semioses para a construção total do sentido do hipertexto acessado. / D21 - Reconhecer os links em formato de palavras, fotografias, infográficos e vídeos como recursos cuja função é ampliar informações, entrecruzar ideias e aprofundar perspectivas sobre um determinado conceito, fato ou evento focalizado em hipertextos.

³ **Competência I:** Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;

Competência II: 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;

Competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado.

Tais competências se encontram em:

https://www.google.com/url?q=https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem&sa=D&source=docs&ust=1768339380550143&usq=AOvVaw2doUI4Pb3ijyk7X6A7vDJm

individuais de mentoria para cada um dos oito estudantes pertencentes ao grupo mentorado e nenhuma sessão de mentoria individual para os estudantes pertencentes ao grupo-controle.

Os encontros de leitura e de produção textual aconteceram de forma intercalada e online, via Google Meet. Em cada uma das sessões de mentoria se fazia a exposição do conteúdo planejado que visava ampliar o domínio da capacidade de leitura e de escrita dos alunos, principalmente, do grupo mentorado, bem como se cobrava uma atividade prática para execução individual, cujo resultado era registrado em planilhas de acompanhamento de cada um dos estudantes. Cabe ressaltar que as sessões individuais eram agendadas previamente em comum acordo com os membros dos diferentes grupos, e mesmo assim constataram-se ausências de alguns voluntários, já que os pesquisadores não dispunham de qualquer instrumento de coerção como nota, por exemplo. Após a aplicação de todas as sessões de mentoria previstas no cronograma da pesquisa, aplicou-se um novo exame para a avaliação do rendimento, seguindo os mesmos princípios do exame diagnóstico inicial, a fim de permitir um cotejamento do desempenho de cada voluntário de ambos os grupos ao longo das sessões de mentoria.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A hipótese que motivou a pesquisa foi a de que uma prática pedagógica com atividades orientadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes identificados com essa dificuldade poderia ajudá-los a superá-las, impactando na melhoria do seu desempenho acadêmico ao longo do curso. Pode-se dizer que a pesquisa constatou avanços no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na maior parte dos estudantes do grupo mentorado, que recebeu o foco das análises. Constataram-se melhoras significativas nas suas habilidades de produção de texto, especialmente, contudo, houve avanços abaixo do esperado na sua proficiência leitora. Provavelmente três fatores contribuíram para esse pequeno avanço na capacidade de leitura, quais sejam: 1) ausências constantes aos encontros de mentoria por parte da maioria dos participantes do grupo mentorado, os quais foram previamente agendados e frequentemente alertados sobre dias e horários; 2)

falta de explicitação das dúvidas no momento em que eram indagados pelos pesquisadores, seja por timidez ou por dificuldade de localizar o ponto exato da incompreensão do conteúdo; e, por fim, 3) desinteresse notório revelado pela baixa atenção às explicações e exemplificações apresentadas pelos pesquisadores; a maioria se recusava a abrir a câmera durante os encontros on-line, fato que poderia esconder a desatenção às orientações dos mentores.

O Quadro 01 a seguir apresenta dados comparados de notas dos estudantes do grupo mentorado obtidas no exame Diagnóstico, realizado no início da aplicação das sessões de mentoria, com as notas que eles obtiveram no Teste Final aplicado no término da pesquisa.

Tabela 01 – Comparação das notas da Diagnose e do Teste Final

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Diagnose 1	12	10	11	12	7	11	11	10
Teste final	13	12	13	11	14	13	13	16

Fonte: Pesquisadores

É possível dizer que, no geral, todos os estudantes do grupo mentorado melhoram seu desempenho. Uns com avanços pouco significativos como os Sujeitos 1 e 4, outros com pequenos progressos como os Sujeitos 2, 3, 6 e 7, assim como outros que apresentaram saltos interessantes como o Sujeito 5, que subiu sete pontos e o Sujeito 8, que cresceu seis pontos. Esses dados indicam que houve superação de parte das dificuldades dos estudantes constatadas na Diagnose inicial. Isto porque pelo menos 50% dos voluntários acertaram, no Teste Final, as questões referentes ao Descritores (D), que apresentaram menor pontuação na Diagnose. Esse crescimento foi notado nos Descritores: D01, D03, D05, D07, D09 e D13. Entretanto, o D03 e o

D13 permaneceram com baixo rendimento, mesmo tendo sido detalhadamente trabalhados nas sessões de mentoria. Além disso, com exceção dos descritores D03, D08, D13 e D17, todos os outros, no teste final, receberam pelo menos 50% de acerto, representando um aproveitamento satisfatório. Vale ressaltar que alguns descritores não foram abordados na Diagnose inicial, de forma que não foi possível estabelecer um comparativo com o Teste Final, quais sejam: D04, D08, D10, D11, D12, D15, D16 e D21. Mesmo assim, com exceção do D08, todos os outros descritores mencionados apresentaram melhora no aproveitamento dos estudantes do grupo mentorado.

Tabela 02 – Quantidade de acertos no teste final

	0 acertos	3 acertos	4 acertos	5 acertos	6 acertos	7 acertos	8 acertos
Descritor	D03	D08 D13 D17	D04 D05 D15	D09	D01 D06 D11 D12 D19 D20 D21	D07 D10 D14 D16	D02 D18

Fonte: Pesquisadores

Para superar as dificuldades mencionadas, após a Diagnose inicial, os Descritores foram organizados em uma planilha de acompanhamento, relacionando a habilidade à quantidade de acertos, de forma que a ordem de abordagem dos conteúdos da mentoria se deu a partir dessas informações prévias. Além disso, a

evolução de cada participante, a cada mentoria, foi registrada em outra planilha, visando facilitar o monitoramento e a visualização da performance dos participantes. Assim, quando alguma habilidade apresentava menos de 50% de acerto, ela era reapresentada e reforçada na sessão de mentoria seguinte com exercícios.

As sessões de mentoria voltadas à leitura foram realizadas de forma expositiva, mas antes do início de cada encontro, os pesquisadores procuravam mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, pedindo para que formulassem hipóteses a respeito dos títulos dos textos que seriam trabalhados na sessão, por meio de perguntas relacionadas à habilidade de leitura focalizada no encontro. Essa estratégia metodológica de ensino visava também estimular a participação dos estudantes para evitar a inércia e o desengajamento deles, posto que as câmeras desligadas e a distância transacional dificultavam flagrar seu nível de atenção às explicações apresentadas. Poucas vezes os participantes quebravam o silêncio e voluntariamente interagiam. Quando isso acontecia, os pesquisadores aproveitavam as hipóteses dos estudantes, que as formulavam com base no título, diagramação ou imagem vinculada ao texto, para tornar o encontro mais interativo e descontraído. O conteúdo programado era apresentado, exemplificado e as atividades de aplicação eram sugeridas para serem respondidas individualmente em até 30 minutos. Depois deste tempo, os pesquisadores avaliaram as possíveis respostas de modo não individualizado, para evitar constrangimento aos participantes, quase sempre calados. As atividades de leitura privilegiaram o trabalho com os Descritores de modo gradual, já que eles eram as referências teóricas validadas pelos documentos oficiais do MEC como os Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica, para avaliar o desenvolvimento do processo de compreensão textual, os quais permitem o monitoramento a aquisição de proficiência leitora por parte dos estudantes.

Durante o momento de respostas às atividades, os pesquisadores faziam esclarecimentos e se disponibilizavam para solucionar eventuais dúvidas dos estudantes. Alguns poucos que participavam admitiam erros por falta de atenção, corroborando para a possibilidade de que se estivessem mais concentrados, poderiam ter aproveitado bem mais as oportunidades proporcionadas pelas atividades durante as sessões de mentoria.

Além dos momentos coletivos, foi avisado apenas ao grupo mentorado que seus participantes poderiam solicitar momentos individuais com os pesquisadores, quando ficariam à vontade para tirar dúvidas sem se exporem aos demais colegas participantes. Curiosamente, nenhum membro do grupo mentorado solicitou momento individual para tirar dúvidas particulares sobre leitura. Certamente, se eles tivessem aproveitado essa oportunidade poderiam ter avançado muito mais nesta habilidade.

Sobre a habilidade de produção de texto, a Diagnose inicial mostrou que os estudantes do grupo mentorado apresentaram dificuldade quanto ao domínio da Competência III, referente ao planejamento do texto a ser produzido, bem como selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. As primeiras produções solicitadas ao grupo mentorado e enviadas para avaliação ratificaram essa dificuldade, assim como os próprios estudantes verbalizam, dizendo não saber como organizar as partes de um texto, nem o que escrever em cada parágrafo. A segunda maior dificuldade relacionada à produção textual revelada pela Diagnose foi na Competência I, que se refere ao domínio da norma padrão da língua. A maioria apresentou desconhecimento de regras gramaticais elementares de emprego de concordância verbal e nominal e de pontuação importantes na escrita de textos formais em instituições de ensino, dificuldade evidenciada por construções sintáticas truncadas e por isso confusas. Também ficou constatada a falta de habilidade argumentativa dos estudantes do grupo mentorado, representado pela Competência IV. Saber argumentar é uma habilidade essencial para fundamentar as posições tomadas e analisar posições alheias. Identificar as razões que sustentam uma determinada tese e analisar suas forças e fraquezas, para extrair uma síntese, são habilidades de grande relevância para em face à posicionamentos apresentados com grande apelo emocional, mas sem âncoras lógicas plausíveis. Verificadas essas defasagens de construção textual, os pesquisadores elaboraram atividades focadas nas Competências I, III e IV para levar os estudantes a refletirem sobre esses saberes e alcançarem a aprendizagem necessária. Essas competências foram abordadas em textos de diferentes gêneros acadêmicos como resumo, resenha e artigo de opinião. As sessões de mentoria eram iniciadas com textos que provocavam o conhecimento prévio que os estudantes tinham sobre a temática abordada a fim de mostrar a relevância do aspecto estudado

para a produção de texto de um modo geral. Esses momentos de análise de textos tinham o objetivo de construir uma consciência linguística e epilinguística (VYGOTSKY, 1988), ao mesmo tempo em que absorviam na prática o funcionamento do mecanismo ou regra gramatical obrigatória para textos formais.

Em cada encontro, uma atividade era solicitada, destacando as razões pelas quais a produção de um texto exige um esforço cognitivo, além da mobilização dos recursos linguísticos adequados aos gêneros textuais da esfera acadêmica. Pensando neste esforço, os pesquisadores solicitaram que as produções textuais fossem entregues 15 dias depois, já as sessões de mentoria de abordagem teórica sobre escrita eram intercaladas com as sessões de reflexão sobre o processo de leitura. Mesmo com prazos elásticos, muitos estudantes do grupo mentorado atrasaram a entrega das produções, interrompendo o fluxo de avaliação com devolutiva pelos pesquisadores. Havia avaliação corretiva com explicação detalhada e sugestões de ajustes nos textos dos estudantes. Diferentemente das sessões de mentoria de leitura, nas de produção textual os estudantes perguntavam e interagiam mais com os pesquisadores. Por essa razão, constatou-se uma evolução mais significativa dos mentorados.

Tabela 03 – Comparação das notas de produção de texto da Diagnose e do Teste Final

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Diagnose 1	480 ⁴	520	560	360	480	440	320	280

⁴ Os pesquisadores utilizaram os mesmos critérios de pontuação usados na avaliação das redações do Enem, em que cada uma das Competências pode receber um gradiente de pontuação que vai de 0, 40, 80, 120, 160 e 200 pontos.

Teste final	580	540	560	600	560	480	500	560
--------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Pesquisadores

Vale salientar que, nas sessões de mentoria, gêneros não argumentativos também foram trabalhados e analisados pelos mentorados. Isso fez com que a avaliação da Competência III enfatizasse muito mais o planejamento do texto do que a construção da argumentação em si. Os maiores avanços comparativos foram identificados entre os estudantes 4, 7 e 8, o que reforça a hipótese de trabalho, segunda a qual atividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes com essa dificuldade modificam para melhor seu desempenho acadêmico durante a execução do curso.

Tabela 04 – Comparação das notas da Competência I na Diagnose e no Teste Final

C1⁵	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Diagnose 1	120	160	160	120	160	160	80	80
Teste final	200	180	190	200	200	200	180	180

Fonte: Pesquisadores

⁵ Especificamente, essa competência avalia o emprego das regras de ortografia, acentuação, uso de hífen, uso de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica. Ainda se avalia o emprego da regência da verbal e nominal, da concordância verbal e nominal, da pontuação, do paralelismo, dos pronomes e da crase.

Nesta Competência 1, que trata do domínio do registro em norma de escrita padrão, notou-se uma clara evolução no desempenho dos estudantes 7 e 8 que saíram de 80 para 180, crescendo 100 pontos, respectivamente.

Tabela 05 – Comparação das notas da Competência III na Diagnose e no Teste Final

C3⁶	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Diagnose 1	160	120	200	120	160	120	80	80
Teste final	200	180	180	200	160	100	120	180

Fonte: Pesquisadores

Na Competência III, que trata da seleção, organização e interpretação de informações, fatos e opiniões, bem como a construção argumentativa do texto, houve poucos avanços, sendo o mais expresso o que foi alcançado pelo Sujeito 8, que saiu de 80 para 180, depois da aplicação das sessões de mentoria.

Tabela 06 – Comparação das notas da Competência IV na Diagnose e no Teste Final

C4⁷	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8

⁶ Avalia-se a capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

⁷ Análise dos itens relacionados à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta uma sequência coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Preposições, conjunções,

Diagnose 1	200	160	200	120	160	200	160	120
Teste final	180	180	200	200	200	200	200	180

Fonte: Pesquisadores

Este Quadro 06 revelou significativo progresso do grupo mentorado na Competência IV, que avalia os conhecimentos do estudante sobre os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, especificamente dos Sujeitos 4 e 8, que subiram 80 e 60 pontos, respectivamente.

Os resultados dos Quadros de 3 a 6 permitiu verificar avanços maiores em relação à produção de texto do que em proficiência leitura nos participantes do grupo mentorado, cujo resultado foi apresentado no Quadro 1. O Sujeito 8 foi o que mais evoluiu em produção textual e proficiência em leitura entre todos os participantes da pesquisa. Este desenvolvimento notório do Sujeito 8 também foi efeito das interações, perguntas, entregas das atividades no prazo, bem como frequência e pontualidade nos encontros síncronos.

Os pesquisadores solicitaram aos participantes que avaliassem o experimento, através de um formulário eletrônico. A maioria dos participantes reconheceram que as sessões de mentoria contribuíram para seu crescimento acadêmico de leitura e produção de texto. Essa última habilidade recebeu especial destaque, pois os voluntários apontaram-na como a área em que as intervenções pedagógicas nas sessões de mentoria mais ajudaram. Além disso, a maioria deles também concordou com o fato de necessitarem mobilizar mais os conhecimentos de leitura e de escrita produtivas aprendidos durante a aplicação do experimento em algum momento da graduação.

advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados. Cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Quando perguntados sobre quais as principais contribuições a participação no experimento teriam lhes proporcionado, alguns deles afirmaram:

Depoimento 1: Com certeza as contribuições relativas ao letramento e à produção de texto. Além disso, me deixou outras de caráter humano para minha formação como futuro professor. A postura da monitora, enquanto docente, pedagoga, me deixou um exemplo a ser copiado. Ela foi solícita, dedicada, em suma, compromissada com a melhora de minhas competências técnicas.

Depoimento 2: Acredito que todos os conteúdos foram necessários e proveitosos e contribuíram para o aperfeiçoamento das minhas habilidades de escrita, que são muito usadas e exigidas no meu curso.

Depoimento 3: Introdução de conceitos mais específicos que eu não conhecia, como os descritores, além de uma boa explicação sobre como elaborar bem um texto.

Os depoimentos revelam que a exposição semanal ou quinzenal a atividades pedagógicas planejadas traz melhorias, ainda que timidamente reconhecidas pelos participantes do experimento.

Os participantes também enviaram espontaneamente depoimentos, por aplicativos de mensagens e por e-mail, revelando o crescimento intelectual adquirido durante as sessões de mentoria como mostram os exemplos a seguir:

Depoimento 4: Melhor coisa esse projeto! No começo fiquei reticente. Era orgulho, acha que escrevia perfeitamente. Agora vi que preciso melhorar e, diga-se de passagem, acredito que tenho melhorado.

Depoimento 5: Gosto que você traz a teoria e aprofunda os conteúdos que pareciam tão simples, me fazendo ter outro olhar sobre eles.

A admissão de que o “orgulho” construiu uma falsa impressão da própria capacidade de escrita, presente no exemplo 4, talvez seja a principal barreira erguida inconscientemente por muitos estudantes que os impeça de procurarem ajuda para suas dificuldades acadêmico-intelectuais. A Diagnose aplicada no início do experimento e as atividades realizadas durante as sessões de mentoria mostraram o quanto este participante precisava melhorar suas habilidades de ler e escrever. Este mesmo estudante admitiu a necessidade de estar sempre melhorando.

O exemplo 5 apresenta um elogio explícito à estratégia pedagógica utilizada no experimento. O estudante menciona a profundidade na exposição da teoria, a simplicidade com que as atividades foram explicadas pelos pesquisadores e como isso mudou seu olhar sobre os temas abordados. Ambos reconheceram a pertinência das intervenções de ensino realizadas através das sessões de mentoria, utilizadas

como estratégias pedagógicas exitosas por auxiliar o processo de aprendizagem e melhorar a performance dos estudantes com dificuldade em dominar habilidades básicas para acompanhar a complexidade intelectual de um curso de nível superior.

Esse feedback positivo dos participantes alinha-se à hipótese desta investigação, segundo a qual quanto mais se dominam habilidades essenciais como ler bem e produzir bons textos, melhor será o rendimento nas disciplinas e maior será a chance de conclusão do curso, posto que raramente alunos com bom desempenho acadêmico trancam cadeiras ou se evadem da universidade.

CONCLUSÕES

A leitura e a produção de textos são competências basilares para o sucesso de todos os profissionais. Aqueles que optaram pela licenciatura em Letras têm por obrigação de ofício dominar as habilidades de leitura e de escrita, já que professores, ensinarão outros a desenvolverem tais habilidades. Neste caso, não se vislumbra aceitar a máxima “em casa de ferreiro, espeto de pau”, posto que viver com essa contradição será suicídio profissional mais cedo ou mais tarde. É preocupante que estudantes de Letras apresentem graves dificuldades de lidar com a leitura e a escrita já na universidade, ao ponto de comprometer seu desempenho acadêmico com notas baixas, reprovações e até desistências do próprio curso livremente escolhido. Reverter este cenário de defasagem, no que se refere às habilidades mencionadas, deveria ser uma prioridade de professores e coordenadores desses cursos.

Os resultados do experimento mostraram que a aplicação de atividades de ampliação das habilidades leitoras e de produção textual tornou possível aprimorá-las. Isso ocorreu nos casos em que os participantes se envolveram, fizeram os exercícios, tiraram dúvidas e, por isso, conseguiram se apropriar dos elementos que constituem tais habilidades ao ponto de internalizá-los e naturalmente integrá-los ao seu cotidiano dentro e fora da faculdade.

Decodificação, compreensão e interpretação são camadas do processo de leitura que foram estrategicamente trabalhadas nas atividades propostas durante as sessões de mentoria com reflexo direto na aprendizagem dos participantes.

Comparar os textos produzidos por eles do começo com os do fim do experimento permitiu perceber produções diferentes, caprichadas, mais planejadas,

com estruturas sintáticas mais claras e ajustadas ao padrão de registro esperado na academia. Frases mais amarradas e coesas, informações mais bem distribuídas, articuladas e coerentes, cooperando para a compreensão mais fluida do leitor como devem ser os textos escritos por universitários.

Os depoimentos analisados mostraram o entusiasmo de alguns com os avanços auferidos pela participação no experimento, indicando possíveis impactos positivos no desempenho acadêmico dos estudantes ao longo dos semestres escolares seguintes. Só o acompanhamento dos dados de histórico escolar poderia confirmar essa expectativa.

Por fim, uma sugestão de natureza operacional extraída do experimento é a aplicação sistemática de avaliações de proficiência leitora e produção textual durante toda a jornada de profissionalização do estudante de Letras das modalidades presencial e, principalmente, a distância com ofertas de programas de mentoria liderados por alunos-tutores e supervisionados por professores da cadeira. Dominar profundamente essas competências axiais têm o condão de garantir professores de Letras mais qualificados e os profissionais, por eles formados, mais preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem**. [Brasília]: Ministério da Educação, 24 abr. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sinopse Estatística da Educação Superior**, 2017.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, N. B., & SANTOS, A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19(2), 237-245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9hvpwSSZsMZv73QjhtMPL7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FARIAS, L. et al. **Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação**: uma ferramenta para gestão. 2008. Disponível em: <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38898.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

KRAM, K. E. Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. **The Academy of Management Review**, Vol. 26, No. 2 (Apr., 2001), pp. 264-288.

OLIVEIRA, Katya Luciane de. **Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior**. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, p. 690-701, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2820/282021813003.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. **As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna**. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1159>. Acesso em: 18 set. 2023.

SIQUEIRA, Maity Simone Guerreiro; ZIMMER, Márcia C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**: Fortaleza. Vol. 28, n. 1/2 (jan./dez. 2006), p. 33-38, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINOZA, Baruch. **Direito e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 2, p. 325-346, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10966>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP 1988.

WOODLEY, A.; SIMPSON, O. **Student dropout: The elephant in the room. On-line distance education: Towards a research agenda**, p. 459-484, 2014.

XAVIER, A. C. **A Era do Hipertexto: linguagem e tecnologias**. Recife, 2009: Eufpe.

_____. Desafios e contribuições para o aprimoramento das Matrizes de Referência de Linguagens e Tecnologias de Informação e Comunicação. In:

Avaliações da Educação Básica em Debate: Ensino e Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala, Brasília: INEP, P. 301-336, 2013.

Sobre os(as) autores(as)

Antonio Carlos Xavier

Professor Titular de Linguística no Depto de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem pós-doutorado em Retórica Digital pela Université Paris VIII, doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestrado em Letras pela UFPE. Foi coordenador do Profletras/UFPE. Pesquisador nas áreas de Tecnologias na Educação, Formação de Professores, Pragmática e Epistemologia Linguística. Criou e editou o periódico Hipertextus Revista Digital, foi curador de eventos acadêmicos como Simpósio de Hipertexto e Tecnologia Educacional. Publicou artigos e livros como Hipertexto & Cibercultura (em coautoria com Pierre Lévy – Editora Rêspel), Hipertexto e Gêneros Digitais (em coautoria com L. A. Marcuschi – Editora Contexto), A Era do Hipertexto (Editora Rêspel), Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa (Editora Rêspel), entre outros.

Millena Myrele da Paz Santos

Graduada em Letras Português Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como revisora de dissertações e teses e leciona regularmente a disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual para estudantes dos Anos Finais e do Ensino Médio, em escola da rede particular de educação de Pernambuco. Realiza estudos e pesquisa na área de Linguística Textual, com especial atenção para análise e elaboração de materiais didáticos.