

2022.

A COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIVERLÂNDIA-GOIÁS

THE READING COMPETENCE OF SECONDYEAR HIGH SCHOOL STUDENTS AT A RIVERLÂNDIA - GOIÁS PUBLIC SCHOOL

LA COMPETENCIA LECTORA DE ALUMNOS DEL 2º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE RIVERLÂNDIA – GOIÁS

Marilda Alves Adão Carvalho

Universidade Estadual de Goiás – *Campus Sudoeste/ Sede Quirinópolis*,
mari.carvalho@ueg.br

Kárita Rayssa de Souza Gomes

Egressa do curso de Letras da UEG -Quirinópolis

RESUMO

Neste trabalho, averiguamos/analizamos a competência leitora de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Riverlândia-Goiás, por meio de um corpus composto de dois textos – poema e crônica -, para os quais propusemos atividades de leitura que demandavam dos sujeitos da pesquisa o emprego de procedimentos estratégicos, conforme postos por Solé (1998). A análise dos dados facultou-nos constatar um nível de competência leitora insatisfatório, pois os resultados demonstraram um maior quantitativo de incoerência de respostas, conforme as possíveis leituras dos textos e os propósitos das estratégias estudadas. Concluímos, assim, a necessidade de que esses alunos, já prestes a ingressarem no curso superior, têm de um trabalho docente que priorize mais a leitura como produção de sentido, visto que ela abre portas ao mundo do conhecimento para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Competência leitora; Estratégias de leitura; Produção de sentido.

ABSTRACT

In this paper, we ascertained / analyzed the reading competence of 2nd grade high school students from a public school in the city of Riverlândia-Goiás, through a corpus composed of two texts – a poem and a chronicle -, to whom we proposed reading activities that demanded the use of strategic procedures from the research participants, as stated by Solé (1998). An analysis of the data allowed us to find an unsatisfactory level of reading competence, as the results showed a greater amount of inconsistency in the responses, according to the possible readings of the texts and the purposes of the studied strategies. We conclude, therefore, that these students about to enter higher education, are in need of a teaching work that prioritizes reading more as meaning making, since it opens doors to the world of knowledge beyond school walls.

Keywords: Reading competence; Reading strategies; Meaning making.

RESUMEN

En este trabajo, investigamos y analizamos la competencia lectora de alumnos del 2º año de educación secundaria de una escuela pública de RiverlândiaGoiás, a través de un corpus compuesto por dos textos – poema y crónica – para los que propusimos actividades de lectura que exigían de los sujetos de investigación el uso de procedimientos estratégicos, según lo establecido por Solé (1998). El análisis de los datos permitió verificar un nivel insatisfactorio de competencia lectora, una vez que los resultados mostraron una mayor cantidad de respuestas inconsistentes, de acuerdo con las posibles lecturas de los textos y los propósitos de las estrategias estudiadas.

2022.

Concluimos, así, la necesidad que estos alumnos, ya a punto de ingresar al curso superior, tienen de un trabajo docente que priorice más la lectura como producción de sentido, ya que abre puertas al mundo del conocimiento más allá de los muros escolares.

Palabras clave: Competencia lectora; Estrategias de lectura; Producción de significado.

INTRODUÇÃO

Vários estudos realizados a partir de uma perspectiva cognitiva e linguística têm investigado e comprovado ao longo do tempo as dificuldades que alunos de todos os níveis de ensino apresentam nas atividades de leitura e escrita na esfera escolar, de forma a acarretarem resultados insatisfatórios em questões que demandam o domínio dessas práticas sociais. Ao nos referirmos à leitura, foco desta pesquisa, temos que essa, quando tomada como produção de sentido, coloca-se como um entrave maior ao sucesso dos alunos, haja vista ela requerer do leitor o processamento de conhecimentos de mundo, a reflexão, o trabalho com a subjetividade, bem como a capacidade de relacionar conhecimentos, de realizar inferências e sínteses.

Pensar nos fatores que desencadeiam a não competência leitora dos alunos - competência entendida neste trabalho como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 30), e aqui incluímos também os recursos linguísticos - não é algo fácil, pois incorremos no risco de culpabilizar a escola e o professor de língua portuguesa, quando reconhecemos que a família, o próprio aluno e o sistema educacional brasileiro carregam uma parcela de responsabilidade nessa situação que acaba por anular alguns direitos do indivíduo.

Todavia, quando nos referimos à responsabilização da família, não voltamos nosso olhar e nosso pensamento àquela desprovida de recursos e conhecimentos para ajudar o filho-aprendiz, assim como quanto ao aluno, não incluímos aquele que advém de um contexto de que até então lhe fora negado o acesso à sociedade do letramento, aos bens culturais imateriais, incapacitando-lhe, pois, de suprir o que lhe é solicitado na escola.

Considerando que vivemos em uma sociedade letrada, ler se torna uma competência e habilidade indispensável para que o ser humano possa exercer a sua cidadania, usufruir dos conhecimentos advindos da leitura, bem como participar e contribuir de modo significativo nas transformações sociais. Assim, a fim de que os

2022.

indivíduos possam responder a essas questões, a escola, embora não seja a única responsável pelo insucesso dos alunos na competência leitora, tem papel preponderante no ensino dessa atividade que, muitas vezes, não é tomada como conteúdo de ensino na sala de aula e muitas vezes também o é somente pelo professor de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, voltados à realidade de não desenvoltura dos alunos na leitura como produção de sentidos, conforme podemos observar por meio dos números insatisfatórios obtidos pelas escolas brasileiras em pesquisas e provas como: do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEGO, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, da Avaliação Dirigida Amostral – ADA, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e exames internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* - PISA e até em sala de aula na universidade, é que optamos por esta pesquisa que, sem a pretensão de avaliar o trabalho do professor, tem como justificativa a clareza da necessidade de um trabalho mais intenso e mais significativo da leitura no contexto escolar. Castro (2007), ao discutir o desafio da qualidade da educação brasileira, afirma que

Os poucos alunos que logram completar o ensino médio e ingressam no ensino superior não possuem o domínio das competências e habilidades que deveriam adquirir na educação básica, tais como capacidade de leitura, de solução de problemas, de fazer uso de informações e conhecimentos científicos para resolver questões e enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo (CASTRO, 2007, 57)

Frente, portanto, às palavras dessa autora, é que traçamos como objetivo geral deste trabalho averiguar/conhecer a competência leitora de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Riverlândia-Goiás, escolha que fizemos por se tratar de alunos que estão nos últimos anos do Ensino Médio, prestes a entrarem no Ensino Superior e, por isso, pressupomos que eles sejam capazes de uma leitura proficiente – que entendemos como aquela em que o leitor chega aos sentidos do texto por meio da interação de diversos níveis de conhecimentos como: o lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo -, a partir da Sociopsicolinguística.

Para responder a esse objetivo geral, levantamos os seguintes objetivos específicos:

- apresentar a leitura como produção de sentido e sua importância no ensino-

2022.

aprendizagem da língua portuguesa;

- explicitar algumas estratégias de leitura, a fim de contribuir com os alunos na construção de sentido de dois textos a eles aplicados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já assinalado na introdução deste trabalho, vivemos em uma sociedade letrada e, assim sendo, torna-se inegável a necessidade de que os indivíduos têm de uma formação significativa, capaz de facultar-lhes respostas satisfatórias às demandas dessa sociedade, nas quais se enquadra a capacidade de leitura, que não só lhes garante acesso aos conhecimentos, mas também o ingresso e a participação nessa sociedade do letramento. Todavia, quando falamos em leitura, da importância de a escola ensiná-la de modo significativo, faz-se pertinente pensarmos e apresentarmos os conceitos a ela dispensados no decorrer do tempo, tendo em vista que, com a evolução dos estudos linguísticos, ela passou por novas conceituações.

Martins (1994) restringe a leitura em duas caracterizações, assim especificadas:

[...] 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta [...]; 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (p.31)

Vemos que o autor se reporta, no primeiro momento, à leitura como reconhecimento da microestrutura textual (materialidade linguística) e, depois, como meio de construção e reconstrução de conhecimentos (macroestrutura). Observamos que na caracterização 1, Martins (1994) conceitua a leitura fundamentado nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação que, assentadas no modelo estruturalista e gerativo-transformacional (linguística frasal), tomam o conhecimento somente como do domínio da língua: uma como sistema, a outra como “gramática da competência”. Desse modo, nessas concepções, a leitura não é concebida como produção de conhecimento do leitor, mas como reprodução daquele “provável sentido” estabelecido pelo autor do texto, o que equivale à decodificação.

Já na caracterização 2, constatamos que o conceito de leitura posta pelo autor se fundamenta numa concepção de linguagem que extrapola a materialidade linguística,

2022.

suscitando do leitor a ativação de seus conhecimentos de mundo para uma leitura proficiente.

Moita Lopes (1996), como que corroborando as caracterizações de leitura apresentadas por Martins (1994), concebe três linhas teóricas que a estudam em três abordagens: modelos ascendente, descendente e interativo. A leitura como mera decodificação do código escrito insere-se no modelo ascendente, no qual o leitor é totalmente passivo, pois cabe a ele somente retirar do texto os significados ali materializados, independente, portanto, de análise crítico-reflexiva, de construção/reconstrução de conhecimentos, sem as quais não há sentido(s) a ser(em) construído(s). Está aí a visão estruturalista.

Contrariamente à abordagem ascendente, na descendente, o sujeito - leitor adquire um estado de atividade e, por isso, mobiliza seus conhecimentos prévios e de mundo para a produção de sentidos, que são evocados pelo texto. Essa abordagem remete-nos à caracterização número 2 de Martins (1994), pois o conceito de leitura está intrinsecamente fundado na concepção de linguagem como interação, em que se concebe o texto como a forma específica de manifestação da linguagem, consoante definido por Fávero e Koch (1994).

Contudo, é preciso esclarecer que Martins (1994) refere-se à leitura como interação, que se difere da leitura descendente caracterizada por Moita Lopes (1996), em razão de esta levar em conta a leitura apenas como processo e não como produto social.

Kleiman (2004), também em corroboração à ideia posta por Martins (1994) sobre a leitura como interação, postula ser ela uma atividade complexa, pois requer um conjunto de processos cognitivos que propiciam ao leitor a construção do sentido do texto. Nessa mesma linha de pensamento, Koch e Elias (2013, p.21) afirmam que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Por isso, como já apontamos, a capacidade de atribuir sentidos a um texto inter-relaciona-se aos conhecimentos de mundo e à subjetividade do leitor.

Solé (1998, p.22), ao se remeter ao conceito de leitura, define-a como “Um processo de interação entre o leitor e o texto”, e o sentido é, portanto, construído nesse processo de interação, quando o leitor aciona os seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, faz inferências que, para Marcuschi (1989), referem-se a processos cognitivos que

2022.

implicam a construção de representação semântica, obviamente baseada na informação textual e contextual. Podemos dizer que inferir é reconhecer a intenção comunicativa do autor, reconhecimento de grande importância para se produzir o(s) sentido(s) do texto.

Leffa (1996, p.10), por sua vez, afirma que “Ler é [...] reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”. Compreendemos, desse modo, em um primeiro momento, que o autor se remete às questões de representação do conhecimento que o leitor faz ao ler um texto, que é uma imagem fragmentada do mundo, porque ele (o texto) se constitui da fragmentação de conhecimento(s), de uma dada realidade a que o autor tem acesso. Logo, se esses conhecimentos não alcançarem aqueles materializados no texto, conseqüentemente, haverá a fragmentação do(s) seu(s) sentido(s), que se constrói/constroem por meio dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo daquele que lê.

Para além dessa nossa compreensão, Leffa (1996) faculta-nos entender, no segundo momento, que um texto não possui uma leitura única (sentido), muito embora ele não comporte toda e qualquer leitura que lhe for atribuída, pois há limitações impostas pelos significados materializados no texto e por suas condições de uso, que o leitor precisa reconhecer. Nesse sentido, para Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

Retomando a leitura como decodificação, julgamos necessário mencionar sua importância no ensino-aprendizagem e/ou no contexto escolar, visto que a leitura como produção de sentido passa pela decodificação, tanto que para Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler precisa decodificar”. Assim sendo, o aluno que apresenta dificuldades na decifração do código escrito, apresentará também dificuldades em construir sentidos a ele, pois isso o impossibilita perceber e estabelecer conexões entre o texto e o contexto.

Marcuschi (2008, p.248) afirma:

As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representações de idéias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender um texto é

2022.

decodificar informações inscritas objetivamente.

Nas palavras desse autor inscreve-se um dos porquês do fracasso de alunos quando deles se exige a interpretação de textos, pois, por desconhecimento ou mesmo por ignorar os estudos já desenvolvidos sobre o ensino da leitura, há professores que ainda fundam ou fundamentam sua prática pedagógica em teorias que não instigam o aluno à reflexão, à posição de criticidade e à apresentação do contraditório. Sabemos que os tempos são outros e que as cobranças aos professores aumentaram, todavia, não é algo incomum docentes trabalharem textos somente como pretexto para o reconhecimento de estruturas gramaticais, numa visão estruturalista de língua, assim como para o aluno dele retirar informações explícitas, prática que, sem nenhuma dúvida, anula o trabalho do leitor e subestima a capacidade cognitiva do aprendiz.

Cagliari (1999) advoga que todas as compreensões passam pela leitura. Compreendemos, então, que ela nos projeta a outra dimensão como seres humanos. Ler torna-nos pessoas mais completas, informadas, críticas, com novos conhecimentos e saberes. Ler leva-nos a lugares novos, faz-nos sonhar, conhecer culturas, pensamentos e teorias, daí a imprescindibilidade da conexão texto – contexto. Segundo Soares (2005,

Leitura não é [...] ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; O autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros.(p. 18)

Temos, assim, a relevância e o *status* que a leitura precisa adquirir no processo de ensino-aprendizagem não só de língua portuguesa, mas principalmente nela. Para tanto, o compromisso primeiro do professor precisa ser o de assumir uma prática pedagógica que enxergue e abarque essa atividade não como uma atividade mecânica, automática, mas como uma atividade que, por ser uma prática social, deve ser pensada para além do espaço da sala de aula, como também precisa estar para a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos dos alunos, a fim de que esses cheguem à produção de sentidos do texto. Contudo, o alcance de uma prática pedagógica que dê conta de tudo isso passa pela necessidade de o docente fazer uma leitura crítica a respeito do próprio material científico a que ele acessa, também como do livro didático ou de qualquer outro material de apoio.

2022.

Um trabalho que faculte aos discentes construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos, demanda do docente o reconhecimento de que o ensino de todos os conteúdos e de todas as atividades deve partir do texto, de sua exploração ampla de diferentes modos e em diversas situações.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa e seu ambiente

Esta pesquisa, realizada no ano de 2019, insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, visto que o foco principal está voltado ao processo de ensino e aprendizagem da leitura na sala de aula, e caracteriza-se como de cunho bibliográfico e de campo, natureza intervencionista. Desta feita, a intervenção pedagógica ocorreu em uma escola pública estadual de Riverlândia-Goiás, cidade em que reside a pesquisadora e na qual a maioria dos alunos é de classe baixa e têm poucas oportunidades de acesso a alguns bens imateriais, a não ser aqueles propiciados pela escola.

Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram alunos do 2º ano do Ensino Médio, faixa etária de 15 a 17 anos, uma turma composta por 12 alunos, dos quais houve a participação de apenas 8, na primeira aula e 6, na segunda.

Vale mencionar que os alunos respondentes tiveram a autorização dos pais para participarem da pesquisa.

Instrumento de coleta de dados e corpus da pesquisa

Ao considerarmos o objetivo geral por nós levantado, como instrumento de coleta de dados utilizamos dois textos xerocopiados - gêneros distintos, e já conhecimento dos alunos - que compuseram, portanto, o *corpus* de nossa pesquisa e foram por nós analisados. Foram eles: o poema/letra de música “O meu guri”, de Chico Buarque e a crônica “Piscina”, de Fernando Sabino (anexo 2), que foram trabalhados a partir de planos de aula (anexo 1).

Para a coleta dos dados, antes das atividades de leitura, tendo em vista também o

2022.

objetivo geral de nossa pesquisa, buscamos motivar a participação dos alunos, falando-lhes da importância da leitura para a formação de sujeitos conscientes, críticos e autônomos, com capacidade de realizarem, de forma proficiente, a leitura não só na escola, como também exterior a ela.

Posteriormente, passamos à leitura decodificativa dos textos – silenciosa e em voz alta por dois alunos, escolhidos aleatoriamente. Feito isso, iniciamos e incentivamos um debate sobre os textos, com o intento de os alunos chegarem à compreensão desses e de mostrar-lhes a diferença entre compreensão e interpretação –, o que antes fora trabalhado também pela docente da sala - assim como de facilitar-lhes as respostas das atividades de leitura que se basearam em Sodré (2006), para a qual a competência leitora é fruto de um trabalho estratégico com textos de distintos gêneros, cujos formatos, suportes de divulgação, objetivos da leitura e dos leitores são determinantes para o tipo de leitura a ser realizada.

Finda essa etapa, solicitamos aos discentes que passassem às perguntas postas após os textos que demandavam deles a ativação de conhecimentos e das estratégias de leitura que, embora não fosse algo novo para eles, foram reforçadas pela pesquisadora no momento da sua intervenção pedagógica.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise e a discussão dos dados, levamos em consideração as respostas dos 12 alunos, respostas essas em que buscamos observar se houve ativação das estratégias de leitura postas por Solé (1998). São elas:

- antecipação – verificamos a capacidade de o aluno demonstrar condições de levantar hipóteses sobre o que está lendo;
- seleção – observamos a capacidade de o aluno ater-se em aspectos importantes do texto, desprezando informações irrelevantes;
- inferência – buscamos observar se o aluno foi capaz de compreender ideias não explícitas no texto, ler as “entrelinhas”, fazer as inferências;
- verificação – verificamos se o aluno foi capaz de verificar se as estratégias utilizadas foram ou não coerentes com os propósitos do texto, corrigindo-as, se necessário.

No que se refere às respostas dos alunos, utilizamos os critérios “muito coerente”

2022.

(MC), quando suas respostas demonstraram competência leitora muito satisfatória, de modo a configurarem domínio e/ou ativação das estratégias acima elencadas; “coerente” (C), se as respostas demonstraram parcialmente a competência leitora, escapando-lhes alguns detalhes necessários para a produção de sentido do texto, e “incoerente” (I), para respostas totalmente desconexas, de modo a retratarem a não capacidade de ativação de conhecimentos e das estratégias de leitura pelos alunos.

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para apresentarmos o resultado de nosso estudo, trazemos abaixo um quadro correspondente a cada texto, em que avaliamos, por meio dos critérios acima estabelecidos, a competência leitora dos alunos respondentes das questões por nós elaboradas (anexo 3) em relação aos textos propostos.

Quadro 1 - Texto1: O meu guri, de Chico Buarque

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Aluno 1 | I | C | I | I |
| Aluno 2 | I | C | I | I |
| Aluno 3 | I | MC | MC | C |
| Aluno 4 | I | C | MC | C |
| Aluno 5 | I | I | MC | I |
| Aluno 6 | I | I | MC | I |
| Aluno 7 | I | I | MC | I |
| Aluno 8 | I | MC | MC | C |

Conforme observamos, a maior parte das respostas (18) atribuídas às questões levantadas sobre o texto de Chico Buarque recebeu o conceito “incoerente”, visto que os alunos não conseguiram identificar a sua ideia principal, de realizar inferências, bem como de acionar conhecimentos de mundo e de apresentar argumentos.

Em relação às questões que receberam o conceito “coerente” (6), notamos que os discentes respondentes avançaram quanto à apreensão do sentido do texto, embora ainda

2022.

de forma rasa, o que nos leva a acreditar ser decorrente de uma grande insegurança que eles têm quanto a seus conhecimentos e da incapacidade de irem além das respostas prontas e acabadas, aquelas que se retiram do próprio texto, sem nenhum esforço cognitivo, reflexão crítica. Na verdade, sentem-se um pouco “engessados” ao que está superfície textual.

No que se refere às questões avaliadas como “muito coerente” (8), constatamos que essa avaliação, na sua maioria se deu para a mesma questão, a qual demandava leitura das entrelinhas, mas com um nível menor de dificuldade, isso por ser uma resposta mais objetiva, sem exigência de justificativas ou discussão do aluno.

No geral, os alunos respondentes às questões “muito coerentes” apresentaram facilidade para se posicionarem criticamente sobre o texto, demonstrando, portanto, capacidade de ativarem conhecimentos prévios e de mundo, assim como as estratégias de leitura para a construção do seu sentido.

Quadro 2 – Texto 2: Piscina, Fernando Sabino

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Aluno 1 (Faltou) | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Aluno 2 | C | C | C | C |
| Aluno 3 (Faltou) | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Aluno 4 | C | MC | C | C |
| Aluno 5 | C | I | C | C |
| Aluno 6 | C | MC | C | MC |
| Aluno 7 | C | C | MC | I |
| Aluno 8 | I | I | I | C |

Os resultados acima nos permitem afirmar que os alunos respondentes das questões com avaliação “incoerente” (5), apresentaram, obviamente, grande dificuldade de leitura, uma vez que suas respostas situaram-se no plano da superfície textual, de tal forma a demonstrarem anulação de análise crítico-reflexiva, que lhes possibilitariam entrar na exterioridade relacionada ao tema do texto, estabelecerem relações e dar-lhe sentido. Torna-se evidente a dificuldade desses alunos de ativarem conhecimentos e as estratégias de leitura, essenciais para a produção de sentido (s) de todo e qualquer texto.

Quanto às respostas para as quais atribuímos o conceito “coerente” (15), tal como

2022.

no texto anterior, observamos que os alunos apresentaram uma tímida progressão no nível de leitura, pois conseguiram adentrar, mesmo que discretamente, na macroestrutura textual. Falamos discretamente, porque suas respostas não fluíram, o que nos revelou dificuldade de discorrerem sobre um tema, de formarem suas próprias opiniões, de posicionarem-se perante o texto, assim como de justificarem suas ideias. Podemos dizer que o senso crítico desses alunos ainda não está construído, mas em construção.

Já no que concerne às questões com avaliação “muito coerente” (4), podemos afirmar que os alunos respondentes conseguiram sair da microestrutura do texto e passar para a sua macroestrutura, de modo a revelarem capacidade de realizarem inferências e outros.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Frente aos resultados pertinentes aos dois textos, em que obtivemos 23 conceitos incoerentes, 21 coerentes e 12 muito coerentes, podemos afirmar que os sujeitos desta pesquisa, alunos do 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Riverlândia-Goiás, não se caracterizam como leitores competentes, pois revelaram estar presos à leitura ascendente que, conforme vimos é aquela que não se desvincula da superfície do texto, o qual é concebido como exato, um produto completo (MOITA LOPES, 1996).

As respostas dadas às questões demonstraram-nos a grande dificuldade apresentada pelos discentes de recuperarem ou de apreenderem pistas textuais explícitas (KLEIMAN, 2004), assim como de interagirem com os autores, de tal modo a colocarem seus conhecimentos em interação com aqueles apresentados por eles nos textos (SOLÉ, 1998), a fim de construírem seu(s) sentido(s), sentido(s) esses que devem ser construídos também para toda a realidade que os cerca.

Desse modo, muito embora queiramos acreditar que os resultados obtidos nesta investigação sejam decorrentes do desinteresse dos alunos pela aula, defendemos a necessidade de uma prática pedagógica do professor em que se privilegie a leitura como conteúdo de ensino, como um trabalho produtivo e sob a perspectiva do desenvolvimento de estratégias, para que eles saiam do senso comum, da leitura ascendente, conforme observamos em grande parte das respostas e sejam capazes de ler com maior competência

2022.
e/ou proficiência.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, em que buscamos averiguar a competência leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Médio, o fato de essa competência ter se manifestado como praticamente nula não nos surpreendeu, visto que, para além da prática pedagógica, somos conscientes de que a leitura não está inserida no cotidiano da vida desses indivíduos, consequência do contexto social, econômico e cultural em que vivem.

Todavia, sem medo de errarmos e sem qualquer pretensão de denunciarmos o trabalho docente, tal qual já afirmamos, acreditamos que a competência leitora dos alunos pode ser alcançada e/ou conquistada com uma prática pedagógica que tome verdadeiramente a leitura como atividade primeira nas aulas de língua portuguesa, isso em um processo contínuo que demanda trabalho com as estratégias de leitura, assim também com uma variedade de textos e atividades que devem privilegiar as habilidades de decodificar, de compreender, de interpretar e de reter informações ou conhecimentos, necessários para o estabelecimento de relações, comparações e outros. O professor é a pessoa responsável por preencher as lacunas advindas do contexto de vida do aluno no que tange à exclusão dos bens imateriais, principalmente aqueles que se inscrevem no universo da leitura.

Diante dessa realidade, vemos que compete à escola e ao professor possibilitarem aos alunos a inserção na sociedade como sujeitos leitores competentes, críticos, para assim poderem interpretar os muitos textos/discursos que por aí circulam.

Por fim, somos conscientes de que muito ainda há por pesquisar sobre a leitura como produção de sentido, de modo que essa pesquisa constitui-se apenas mais uma dentre as existentes e às que virão, contudo esperamos que nossas ideias sirvam para os trabalhos vindouros, bem como para a mudança da prática pedagógica de muitos docentes que vierem a conhecer esse trabalho, no que se refere ao ensino da leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

2022.

CASTRO, M.H.G. **O desafio da qualidade**. Jorge Zahar Editor, 2007.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed., 8. imp. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva sociolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Princípios, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PERRENOUD, P.. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVEIRA, R. C. P. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa**: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo, EDUC, 1998.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma questão platoniana. IN: ZILBERMAN, R. SILVA, E. T. da. (org) **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo-SP. Ática, 2005.

SODRÉ, M. **Eticidade, campo comunicacional e midiatização**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.