



LEITURA E LEITURA NA UNIVERSIDADE

Profª Drª Márcia A. G. Molina¹

<http://lattes.cnpq.br/6503433740335752>

RESUMO – O texto apresenta uma discussão acerca da leitura, traçando, primeiramente, um percurso histórico dessa questão, iniciando-se no XIX aqui no Brasil. Na sequência, aponta-se para a importância daquele que trabalha com a leitura ter paixão por ela, para que possa formar sujeitos também apaixonados pelo ato de ler. Continua mostrando os tipos de leitura, de acordo com FREIRE (1989), KOCK e ELIAS (2006) e apontando as atuais orientações para os procedimentos de leitura de um texto, baseados em KLEIMAN (2002). Conclui-se que, para formar o bom leitor, entendido como aquele que lê o não-dito e caminha para além da paráfrase reprodutiva, deve-se: ter paixão pela leitura, orientar os estudantes para essa prática, estabelecendo-se objetivos de leitura e reconhecer as estratégias que compreendem essa atividade.

102

PALAVRAS-CHAVE – Leitura, percurso histórico, procedimentos, alunos universitários

ABSTRACT – This paper presents a discussion about reading, drawing, first, a historical way, beginning at the Nineteenth here in Brazil. Further, it points out the importance of passion for reading, to become students also people who loves to read. Continues to show the types of reading, according to Freire (1989), and KOCK ELIAS (2006) and pointing out the current guidelines for the procedures for reading a text, based on KLEIMAN (2002). We conclude that, to form the good reader, who reads the unspoken and goes beyond reproductive paraphrase, you must: have passion for reading, guiding students towards this practice, setting up reading purposes and recognize the strategies that comprise this activity.

KEY-WORDS – Reading, Historical Ways, Procedures, University Students

Considerações Iniciais

Nosso objetivo neste texto é discutirmos a questão da leitura no ambiente escolar, preocupados, em especial com a capacidade efetiva de os estudantes interagirem

¹ Docente na Universidade Federal do Maranhão.



com o texto. Constituirão nosso aporte teórico preceitos de autores como KLEIMAN (2000) e KOCK e ELIAS (2006), principalmente. Para discutirmos com mais propriedade a questão, julgamos importante iniciarmos nossas discussões, traçando um histórico do que foi a leitura, pontando as mudanças por que essa prática foi passando ao longo dos tempos.

A leitura no Brasil nos séculos XIX e XX: diálogo com a tradição

AZEVEDO (1971, p. 82), em relação à leitura, no início do século XX, criticava:

É desse tronco comum do ensino humanístico, ministrado nos colégios de padres, em Portugal e na colônia, que se alimenta a cultura, em toda essa fase (...) tendência literária (...) desse ensino (...) provieram não somente o interesse pela vernaculosidade e o pendor para dar a tudo a expressão literária, como também o amor à forma, o requinte e o rebuscamento, e o gosto das disputações que, mais tarde, no Império e na República, pela associação do espírito literário e o espírito jurídico, deviam prolongar-se nas controvérsias gramaticais e filológicos, como nas polêmicas literárias (...).

103

Nessa ocasião, a concepção de ensino da Língua Portuguesa era humanística, assim, com esse entendimento, a leitura deveria reproduzir a eloquência dos clássicos e não caminhava nada além da “decifração de letras”. Isso quer dizer que o processo de leitura era entendido como uma atitude mecânica, de mera reprodução de sinais....

Apesar disso, já despontavam alguns professores que começavam a entender que a criança, o jovem, o estudante, se não entendessem o que lhes era dado a ler, não conseguiriam reproduzir com a correção a leitura feita anteriormente pelo mestre, dada como modelo:

(...) Por isso assentamos que esses primeiros trechos literários, dados aos alunos, devem ser de escritores atuais, modelos, cuja linguagem seja a corrente, cujos processos de elocução sejam usuais. Ora, neste caso, não estão Damião de Goes nem Luiz de Souza... Muito pelo contrário. A leitura dos seus escritos só servirá para gerar no pobre aluno muita confusão, uma verdadeira tortura de espírito. (...) Basta ponderar que ele não possuindo, educada, a faculdade de expressão, não conhecendo o verdadeiro papel dos clássicos, é levado a ler, nesses trabalhos, uma linguagem arcaica, desusada, arresvesada, incompreensível muitas vezes; e, saindo dessa leitura, vai para a vida comum, e lê nos jornais, e lê nos livros didáticos, e ouve de todos, uma outra linguagem, que é a



corrente.... Como é que há de assentar um modo perfeito de dizer o que pensa e o que sente ? (1910, p. XII, 9ª edição).

Esse trecho nos revela dados importantes: em primeiro lugar: a força com que aquela Educação Humanística herdada dos jesuítas atuava nos bancos escolares e formava nossos homens das letras, naquele século. Em virtude disso, o ensino da retórica e da poética (muitas vezes confundidas) era a que predominava nos currículos do Colégio Pedro II, modelo educacional da época. A questão não era somente ler os clássicos, mas procurar reproduzi-los tanto na leitura quanto na escritura. Um outro ponto a ser relevado, é que vemos reforçado nesse trecho que a leitura, como já dissemos, era compreendida como mera decifração dos códigos.

Como dissemos, essa era a forma de se pensar a questão da leitura (e do ensino da Língua Portuguesa), herdada da tradição clássica e trazida a nós por meio dos jesuítas. Souza (1999), ensina-nos que o estudo da Retórica começou a ter especial destaque com os estoicos, no século IV a.C., culminando, nessa época com a importância a ela dada pelos sofistas.

O autor assevera que, a partir do século I a.C., Cícero reforça, divulga e populariza as fontes gregas, firmando a terminologia em latim. De acordo com Souza, foi Quintiliano que estabeleceu a pedagogia da Retórica Aristotélica. Assim, a “arte de bem dizer”, já se apresenta como um modelo, extrapolando a origem dos discursos públicos orais em geral, alcançando a conversação e os diversos tipos de composição escrita. Era a eloquência dos clássicos fazendo escola.

Inicialmente, distinguiam-se os diversos gêneros da eloquência, de acordo com a categoria dos destinatários e a situação:

- a) Gênero judiciário: destinado aos tribunais;
- b) Gênero deliberativo: destinada às assembleias populares e políticas, em que a audiência se manifesta;
- c) Gênero epidítico ou demonstrativo: pertencente às cerimônias públicas e rituais.

Nessas instâncias eram de vital importância as qualidades do orador, para “prender” os ouvintes, fazendo-os acompanhar seus posicionamentos.



Destaque-se um dos elementos primordiais nessa ocasião era a *hyoicrisis* ou *pronuntiatio* (pronúnciação, proferir o discurso, tendo em vista a dicção e a gesticulação adequadas). Pode-se depreender, então, que a boa leitura: com entonação, pausas, gestos eram parte do bom falar e, por isso, deviam ser treinadas na escola.

Séculos depois, a retórica começou a ser entendida como *inventio*, *dispositio*, *memoria* e *actio*, contudo, a *elocutio* continuava com especial destaque. A “nova retórica” advém da grande revolução do pensamento, do surgimento da imprensa e da força do Romantismo. O livro, de acordo com Hansen (1994, p. 38) “torna a fala e a memória obsoletas em sociedades que passam a ser regidas por relações impessoais de troca”.

Apesar dessa mudança cultural, na escola continuavam a imperar as disciplinas de retórica e estilística, calcadas no modelo greco-latino, divulgando que todos deveriam privilegiar a “arte de falar e escrever corretamente a Língua”.

As aulas de leitura restringiam-se à dos clássicos, e os mestres sabatinavam os alunos, posicionando-os em pé, para que pudessem pronunciar e gesticular simultaneamente, na instância da decifração das letras..... Era um exercício muito próximo à arte de representar.

Essa maneira de compreender a leitura perpassou quase todo o século XX também. Aqui no Brasil, essa posição somente começou a mudar com os trabalhos de Paulo Freire, e com Bathes e Derrida, por exemplo, mundo à fora.

Esses extrapolaram a questão da decifração do código, compreendendo leitura enquanto processo de construção de sentidos. Barthes,, inclusive, chama-a de processo de “tradução”. Foi somente nessa instância, na compreensão da dialogicidade do texto, da construção de sentidos por parte do leitor, que começam a operar transformações no âmbito escolar, como veremos a seguir.

A leitura hoje

Paulo Freire em seu *A importância do ato de ler* coloca no “jogo” da leitura, a importância da construção de sentidos, a necessidade de se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Apesar disso, as cartilhas com que muitos de nós “aprendemos a ler”, traziam, por exemplo, na lição do Fa, Fe, Fi, Fo, Fu, a seguinte afirmação:

“Fábio deu um fio à foca. A foca babou no fio”....

Ora... que desserviço para a Educação! Estamos num país tropical, portanto a possibilidade de se dar um fio a esse animal é remota... Pior é. dar um para que o animal



nele babasse... Além de impossível, seria “antiecológico”. Esse exemplo mostra-nos com clareza que as mudanças começaram a operar no âmbito filosófico, mas não prático.

Somente no final do século XX, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que a situação da leitura (e da aula de Português como um todo) começou a mudar. O documento, amparado em vários estudiosos do assunto, trazia em seu bojo as inovadoras discussões e propostas desses.

Nesse sentido, Kleiman (2000) relata que, ministrando aulas em curso de formação de professores e ante suas preocupações em relação ao fato de os alunos não saberem e não gostarem de ler, começou a preocupar-se com o tema. Verbaliza o quão fundamental é o bom aprendizado desse processo, visto que interfere ele na aquisição de todos os demais conhecimentos, sendo um dos motivos do fracasso escolar. Reforça o papel do professor de Língua Portuguesa na valorização da leitura, visto que a palavra escrita é “patrimônio da cultura letrada” e, além disso, ele é “o representante dessa cultura” (p.7).

Assim, destaca que o mesmo deve fornecer aos alunos atividades capazes de lhes orientar a leitura progressivamente, a fim de que possam realizar a tarefa em conjunto com o professor e com seus colegas e, aos poucos, construindo-se como sujeitos dessa prática.

Como, no caso, se trata de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou recodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação, a aprendizagem consistirá na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda (*opus cit*, p.10).

Muito bem, mas aqui se impõe um problema: como fazer isso? Como fazer com que os alunos de fato leiam o texto de forma significativa, caminhando para além da decodificação de letras?

Leitura e paixão

Kleiman nos ensina que para que esse processo seja vitorioso, é preciso, em primeiro lugar:

- a) Que o aluno conheça as atividades que lhe serão oferecidas e entenda a sua importância.
- b) Que o professor seja um apaixonado pela leitura, para motivá-lo, estimulá-lo, incentivá-lo.



Aliás a Educação, para ser bem sucedida em todos os aspectos, exige um apaixonado. Ensina bem que tem paixão por aquilo que faz. Ninguém conseguirá convencer um aluno da importância da leitura, se não acreditar verdadeiramente nisso.

Bellenger (1977, *apud* KLEIMAN) assevera:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivada. Ler é identificar-se com o apaixonado ou o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos (...)

KLEIMAN reforça que a tarefa da leitura tornar-se-á muito difícil para o aluno, se ele não consegue extrair-lhe o sentido. Assim, essa prática deve ser motivadora a encontrar-lhe, reforçando que ler para, somente, decifrar códigos é muito empobrecedor. Por outro lado, sugere a leitura em voz alta, por exemplo, para que o aluno reconheça o valor estético do texto ou mesmo para que “brinque com ele”. Essas são práticas que podem ser muito gratificantes e auxiliares para “cativar” o aluno.

Mas, uma questão deve ser sempre relevada: deve proporcionar uma prática interativa da leitura, desconsiderando-se por completo aquela concepção autoritária, que parte do pressuposto “de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e [apenas] uma maneira de abordar o texto, e [somente] uma interpretação a ser alcançada. (p.23).

Tipos de leitura

KOCK e ELIAS (2006), partindo das reflexões, questionam: o que é ler (hoje) ? Para que e como ler? Para respondê-las, destacam que é necessário que visualizemos sob que perspectiva entendemos essa prática: com foco no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor.

Quando a leitura é compreendida como centrada no autor, as autoras afirmam que a concepção de língua é de *representação do pensamento*, cujo sujeito é *dono e senhor de suas vontades*. Seu objetivo é *representar o mundo* e espera que essa seja *captada* da forma como desejou. Essa é uma compreensão unívoca e unilateral da leitura, restando ao leitor um papel passivo de tradutor das “ideias” do escritor.



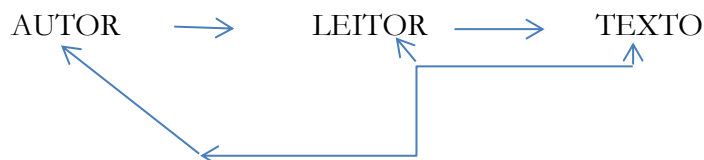
Texto = AUTOR → LEITOR

Já, quando a leitura é entendida como centrada no texto, a concepção de língua é a de código, instrumento de comunicação, bastando para isso, que o leitor decifre esse código, fixando-se em sua linearidade.

Texto = CÓDIGO → LEITOR

Como se pode depreender dessas maneiras de compreender a leitura, subjaz uma concepção de língua e, em ambas, trata-se de um processo que vai de um para o outro.....

No último modelo de prática de leitura proposto pelas autoras, a centrada na interação autor-texto-leitor, a concepção de língua é interacional. Nesse, os leitores são vistos como sujeitos ativos que se constroem dialogicamente: a si e se constroem e são construídos a partir da instância da leitura.



Nessa união, nessa troca ocorre a construção do sentido, ou seja, na interação é que se constituem todo: autor-texto-leitor: o primeiro pressupõe o que sabe seu leitor, que conhecimentos traz, que expectativas devem ser atendidas. O texto deixa de ser produto para ser meio, local de onde os sentidos vão sendo emanados a partir das construções do leitor, que, por sua vez, atua efetivamente no processo, deixando aquela posição passiva a si atribuída anteriormente.

A título de ilustração, logo depois que o Papa noticiou sua renúncia e deu-se início ao *sede vacante*, num grande jornal de São Paulo, foi veiculada uma charge em que apareciam dois quadros: num primeiro, emanava uma fumaça do teto da Capela Cistina, e os dizeres: *Habemos Papa*. No segundo, vários carros no meio do trânsito de São Paulo emanavam uma fumaça preta, seguida dos dizeres *Non habemos Papa*. O texto só fará sentido para aqueles leitores não só que saibam Língua Portuguesa e um pouco da latina, mas que:



- a) Reconheçam o gênero no qual foi veiculada a informação: charge e saibam que tem o objetivo de instaurar humor, em consonância com crítica.
- b) Reconheçam a questão estilística, portanto.
- c) Saibam ler o verbal e o não-verbal;
- d) Saibam como se dá a escolha dos Papas. O que simboliza a fumaça preta, saindo da Capela Sistina... o que quer dizer a branca.....

Temos de atentar para o fato de que o texto foi publicado num dos maiores veículos de informação escrita de São Paulo, cujos leitores, por pesquisas já realizadas, constitui-se, em grande parte, por professores. O autor sabe quem é seu público, interage com ele, produz para ele. Cria uma imagem, portanto de seu interlocutor e, com cumplicidade, sabe que poderá ser escrito, desenhado, criticado, compreendido.

Isso quer dizer que, possivelmente, um leitor sem esses atributos poderá não atribuir sentido ao texto, ficando apenas na decifração de códigos. Assim, ele (o texto) não lhe fará sentido, pois não terá havido interação, comunhão, cumplicidade entre as partes.

A esse respeito, Marisa Lajolo (1993, p. 35) ensina:

o escritor faz a fineza e a justiça de expor aos leitores seus melhores argumentos, tentando transformá-los, assim, em interlocutores e comparsas, os quais tanto mais se respeita, quanto mais se lhes dão piparotes, palmadas e piscadelas de olhos, ingredientes fundamentais do pacto que escritores e leitores celebram (...)

Então, e comungando com Lajolo, Kock e Elias (*opus cit*), vemos que:

- a) A leitura deve considerar as experiências e os conhecimentos do leitor;
- b) A leitura exige desse muito mais que apenas o trabalho de decifração de letras;
- c) No processamento da leitura, entram em jogo estratégias cognitivas e metacognitivas que vão muito além do conhecimento linguístico e textual.

Estratégias Cognitivas e Metacognitivas

Kleiman (*opus cit*) informa que, quando falamos de estratégias de leitura, estamos nos referindo de operações regulares que ativamos quando nos deparamos com o texto. Essas decorrem da compreensão do que é lido, do que o leitor ativa e faz quando se depara com



ele: seus ou conhecimentos, as respostas que fornece à medida que vai caminhando na leitura, os resumos e paráfrases que elabora, ou seja, a forma como “manipula” o objeto:

- a) Primeiro manipula, conta as páginas, vê se tem figuras, se a letra é grande ?
- b) Quando lê, passa os olhos rapidamente sobre o texto
- c) Quando lê, faz indagações ?
- d) Quando lê, faz apontamentos ?
- e) Relê ?

Essas atividades podem ser classificadas, de acordo com essa autora em cognitivas e metacognitivas.

As primeiras são as inconscientes, ou seja, ela as utiliza, mas de forma não consciente. Citamos como exemplo a relação lexical que o leitor estabelece sem se dar conta que a está realizando.

As segundas são as realizadas por um leitor proficiente, ou seja, aquele que lê, sabe como fazê-lo, utiliza-se conscientemente de estratégias e, por isso, tem bons resultados da leitura. Assim, lê para atingir um objetivo específico e, por isso, durante o processo, vai selecionando, escolhendo mesmo, o que dele é relevante para atingir ao objetivo proposto.

110

Depois dessas considerações, poderíamos indagar qual o papel do professor em sala de aula, hoje, sobretudo no curso superior? Podemos depreender por todo o exposto que temos de fazer com que aquelas operações realizadas no âmbito da inconsciência passe para da consciência. E aqui se imporia uma pergunta: como fazê-lo?

KLEIMAN (*opus cit*) sugere que a melhor coisa é apontar um objetivo de leitura. O professor, ao realizar essa tarefa de fazer com que o leitor utilize as estratégias metacognitivas, deve, num primeiro momento, estabelecer com ele um objetivo da leitura.

Depois de o objetivo determinado, procurar depreender com os alunos a intenção do autor.

Ao levantarmos essas questões, estamos tratando, mesmo que subrepticiamente de “contexto” de enunciação, de “intencionalidade”. Dando continuidade, poderíamos passar para questões textuais, avaliando se haveria no texto, por exemplo, desvios referentes ao padrão culto, que poderiam ser “pistas” para a intencionalidade do autor. E teríamos de escutar os alunos, para atentar para seus pontos de vista, suas opiniões, acatando-as, auxiliando-os.

Comungando com as palavras de KLEIMAN (*opus cit*, p. 55): “(...) para o desenvolvimento do leitor, e para que haja possibilidade de interação com o autor, é crucial



que a divergência na interpretação esteja fundamentada”, assim, devemos ouvir a todos os grupos, porque os jovens inserem, lembremo-nos, na leitura, seu conhecimento de mundo.

As diferentes posições são normais e saudáveis. Nosso papel será o de “guiar” a leitura, apontando os índices da melhor, para que o processo transcorra de forma segura e adequada.

Por outro lado, urge percebermos que estamos falando de leitura, de intencionalidade, mas não de efeito que o mesmo tenha produzido ao leitor. A questão de gostar ou não gostar do texto é de outra ordem. Somente um leitor competente tem condições de selecionar o que ler por prazer, estamos falando de um passo: promover o gosto da leitura, por aprendizado do processo !

Uma outra proposta auxiliar no desenvolvimento das atividades metacognitivas é a formulação de hipóteses., para isso, devemos contar com o conhecimento prévio dos leitores....Teríamos de fazê-los atentar, por exemplo, para o título do texto. Reforçamos aqui que o título, de acordo com Fávero (2001) tem dois papéis no texto: nortear a leitura ou desnortear-la (no caso de um texto humorístico, publicitário.... ou seja, o título teria a função de criar um efeito de sentido ao contrário das expectativas do leitor, para que ele ria ou memorize a mensagem (no caso da publicidade...)

É muito importante que nos lembremos de que, para isso, estamos lidando com o conhecimento prévio do leitor !

Recentemente, uma empresa de refrigerante resolveu colocar nomes de pessoas em suas embalagens: “Quanto mais Márcia melhor”, por exemplo. Sua concorrente, lidando com o conhecimento prévio e para impactar, revidou: “... para todas as pessoas”.

Está instaurado, portanto, o diálogo entre elas e entre os consumidores, porque a primeira mudou a estratégia, inserindo nome dos locais mais bonitos do mundo: “Quanto mais Cancun melhor” “Quanto mais Búzios melhor”. Estamos esperando a resposta da concorrente: “em todos os lugares”.

Podemos perceber que o autor tem uma intenção ao produzir o texto, o bom leitor dialoga com ele na medida em que se torna um bom leitor e pode até responder-lhe. Se tornarmos nossas aulas significativas para os alunos, se os conduzirmos para que tornem explícitas as relações implícitas que fazem, com certeza, lerão os textos com muito mais eficiência.

Se os ensinarmos a ler e utilizarmos as estratégias adequadas, faremos com que o educando, nos diferentes gêneros, seja capaz de:



- identificar o tema ou o assunto abordado no texto;
- associar o texto a seus contextos possíveis.
- identificar a tese e os argumentos possíveis;
- identificar a articulação entre os argumentos;
- identificar núcleos dramáticos e estratégias de desenvolvimento de enredo;
- identificar, avaliar, relacionar informações quantitativas e qualitativas;
- estabelecer relações entre textos, identificando intertextos;
- cecar a veracidade e importância das informações;
- articular as argumentações com a posição ideológica do momento, do autor e do veículo de onde emanou o texto.

- identificar os elementos formais que fornecem pistas reveladoras da imagem traçada pelo autor em relação ao leitor e do objeto a que se refere.

- buscar efeitos de sentidos.

Estaremos formando, assim, excelentes leitores. Mas, para isso efetivamente se concretize, o aluno também deve ser levado a reconhecer:

112

- a) a organização formal do texto;
- b) as estratégias argumentativas;
- c) as características próprias de cada gênero;
- d) o contexto em que o texto se situa, incluindo-se;
- e) o veículo de divulgação do texto.

Por meio de uma leitura assim orientada, é indubitável que estaremos atuando na formação de um leitor competente e favorecendo que, no processo de reprodução, vá muito além da mera paráfrase reprodutiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**, 5ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- FÁVERO, L.L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1989
- LAJOLO, M **Da leitura do mundo para o mundo da leitura**.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**. Campinas: Editora Pontes, 2000
- KOCK, I.V. & ELIAS, V. **Ler e Compreender o Sentido do Texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006



SOUZA, Roberto A. de. **O império da Eloquência.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 1999.

