

## FOME DE LEITURA

*Beatriz dos Santos Feres*  
(UNIPLI e UFF)

### EM PRINCÍPIO, A LEITURA

...trabalhar com a linguagem, leitura e escrita pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva. (KRAMER)

Ziraldo<sup>3</sup> costuma dizer que devemos cultivar a *leitura* como nosso “sexto sentido”; assim como o olfato, o paladar, a visão, o tato e a audição, ela seria um recurso de apreensão da realidade, e, apesar de moldado às características de cada leitor, possibilitaria o contato do *individual* com o *social*, provocando a interação do *sujeito* com o *outro*, tornando-se, portanto, importante no desenvolvimento da integridade humana e na construção da perspectiva única que cada pessoa detém em relação ao mundo.

No entanto, não é o simples domínio do alfabeto que transforma a leitura em “sexto sentido”. Isso só acontece quando o leitor, como *sujeito que age* sobre o texto, lança mão de suas experiências de vida para atribuir sentido àquilo que lê, através das estratégias leitoras que domina, ou através de

---

<sup>3</sup> Referimo-nos a Ziraldo Alves Pinto que, entre outras atividades, desenvolve a de escritor.

seu conhecimento prévio, e é capaz de *compreender, interpretar, refletir e posicionar-se* diante da realidade apreendida via *ato de ler*.

É disso que fala Paulo Freire em seu inesquecível “A importância do ato de ler”(1997): nossa *leitura* se nutre daquilo que experimentamos, observando, compreendendo, *reconhecendo* seu *sentido*, desde a infância, desde nosso quintal, desde a relação estabelecida entre *percepção e emoção*, desde a simples apreensão de elementos concretos à simbologia que lhes atribuímos — individual e / ou socialmente, desde nossas experiências efetivas àquelas virtuais ou imaginárias, sempre *nossas*, vividas internamente.

Segundo Bakhtin (2000:55), “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”. Se precisamos receber do *outro* esse *acabamento externo*; se dependemos da alteridade para conhecermo-nos a nós mesmos, procurando nela o que somos, ou o que não somos, então a leitura, assumindo sua natureza *dialógica*, propicia uma ampla visão de nós mesmos estampada nas páginas dos livros: “Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2001: 15).

Pode-se acrescentar a essa idéia o fato de que a *leitura de literatura*, especialmente, sendo um convite ao mergulho no *possível* ou no *maravilhoso*, recria na imaginação do leitor cenas, ambientes, sensações, emoções que ele vive — embora num plano “virtual” — plenamente, no mesmo momento em que é capaz de surpreender-se esteticamente, contemplando a *desautomatização* da linguagem e a capacidade criadora “definitivizada” no texto.

Ao vislumbrar o *ato de ler* como um exercício de experimentação, tanto vital quanto estético, transforma-se essa *interação* em um *acrescentamento* de *maturidade* — individual e coletiva. Por isso a leitura é tão importante, tão necessária ao

mundo de hoje, globalizado, tecnologicamente evoluído, mas faminto em termos humanitários, como diz Drummond (Andrade, 1985): “só resta ao homem / (estará equipado?) / a difícilíssima e perigosíssima viagem / de si a si mesmo: / pôr o pé no chão / do seu coração / experimentar / colonizar / civilizar / humanizar / o homem / descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas / a perene, insuspeitada alegria de conviver”. E essa convivência (essa *vivência com os outros*) enriquece-se *pela e na leitura* — especialmente, na leitura de *literatura* — e não pelo contato direto e constante com a mídia, essa obediente e bem criada filha destes tempos de valorização da *aparência*, em detrimento da *essência*.

A maioria das pessoas tem como leitura habitual apenas a mídia. É lá que vão buscar os seus tijolos para construir, mas pouca coisa tem serventia. (...) Na verdade, a mídia nos oferece uma espécie de “visão tubular” das coisas. É como se olhássemos apenas a parte da realidade que ela nos permite olhar e da maneira como ela quer que nós a interpretemos. (ABREU, 2000: 35)

Constata-se, então, o problema: há tempo e espaço para a *leitura de literatura* neste mundo globalizado e acelerado em que vivemos? Ou melhor: numa sociedade preocupada com a sobrevivência e com o consumismo, não estaria a literatura condenada a “atividade sem serventia”? Ou melhor: a quem interessa o inevitável desenvolvimento da capacidade crítica conquistada a partir da *leitura de literatura* numa sociedade cheia de “fomes”? Ou melhor ainda: será que há solução para a fome, para as desigualdades, para as impunidades, sem *fome de leitura* e de *humanização*? De que se “nutre” o homem?

## EM FOCO, O ATO DE LER E A LEITURA CRÍTICA

Significar o *ato de ler* é tarefa complexa e moldada pela experiência individual daquele que a empreende. Por isso, antes de realizar essa tarefa, é importante esclarecer que utiliza-

remos considerações de alguns estudiosos de áreas variadas, de acordo com sua relevância para a atual abordagem — embora, neste trabalho, tratemos exclusivamente da *leitura* do signo lingüístico expresso através da escrita.

A princípio, questiona-se o uso da expressão *ato de ler*. Que pressupostos estão implícitos nela? *Ato* porque, primeiramente, é necessária a ativação de capacidades cognitivas e relacionais para decodificação, compreensão e interpretação do material escrito e, além disso, porque pressupõe uma não-passividade daquele que lê. Isso significa que o leitor não encontra um produto acabado, imutável, do qual seria extraído o sentido. De acordo com sua própria individualidade, com suas experiências acumuladas, com o momento / espaço que ocupa, o resultado da leitura poderá ser diferente. *Ato de ler* significa, então, um *agir* em direção à *construção de sentido de um texto escrito*: isso depende não só da observação da estrutura textual superficial, quanto da relação semântica engendrada pelas suas partes para que seja formada a macroestrutura textual.

Segundo Martins (1994, p.31), as inúmeras concepções vigentes a respeito da *leitura* podem ser sintetizadas em duas caracterizações: a perspectiva behaviorista-skinneriana considera o *ato de ler* “uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta”; já do ponto de vista cognitivo-sociológico, pode-se dizer que esse *ato* é visto “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”.

Numa visão mais moderna, sabe-se que tanto a *decodificação de sinais* quanto a *compreensão* são indispensáveis ao processo global da *leitura*. Gradativamente, os pesquisadores passaram a considerar a linguagem como um processo dependente da atuação do leitor, que participa com uma aptidão que

está muito mais ligada à sua capacidade de compreender os sinais do que simplesmente a uma capacidade de decifração. Martins (*op. cit.*) enfatiza que essa aptidão depende mais da experiência pessoal, da vivência de cada um, do que do conhecimento sistemático da língua.

A perspectiva *semiollingüística*, alvo de nossa atenção, busca uma visão psico-sócio-lingüística, ou seja, o *ato de ler* é a ativação de estratégias que envolvem, de um lado, o conhecimento individual do leitor, armazenado em sua memória ao longo de suas experiências, de acordo com as convenções do grupo social no qual se insere e, de outro, conhecimentos sobre a estruturação lingüística, que incluem fatores sintáticos, semânticos e procedurais. Numa perspectiva textual-interativa como essa, o ponto do vista do sujeito-leitor deve ser considerado sob o aspecto social e individual concomitantemente, pois será essa a condição para o desenvolvimento da criticidade através do *ato de ler*.

Calvino (2000, p. 257-259), em *Se um viajante numa noite de inverno*, através dos depoimentos de sete personagens, articula várias concepções sobre o *ato de ler* bastante representativas quanto à criticidade. A primeira personagem concebe a leitura *substancial* como simples estímulo para raciocínios e fantasias inesgotáveis. Para a segunda personagem, a leitura é uma operação descontínua e fragmentária, por isso a necessidade de total atenção às “mínimas partículas elementares que compõem o núcleo da obra, em torno do qual gira o restante”. O terceiro leitor, apesar de também apreciar “releituras”, como o segundo, tem a impressão de que, a cada leitura, obtém um livro novo, o que o leva a crer que “a leitura consiste numa operação sem objeto ou que seu verdadeiro objeto é ela própria. O livro é um suporte acessório ou, mesmo, um pretexto.” Para o quarto leitor, cada novo livro é uma parte do livro abrangente e unitário, que é a soma de suas leituras. O quinto leitor vê a leitura como a busca do livro de sua infância,

que deve emergir de suas lembranças. Bastante diferente é a visão do sexto leitor, para quem a promessa da leitura, através da expectativa causada pelo título ou por suas primeiras frases, já basta. Para finalizar, o sétimo leitor acredita que o interessante numa leitura é o seu final ou o que se estende além da palavra “fim”.

Embora sejam perspectivas diversas e bastante subjetivas, é pertinente notar como é evidenciado unanimemente o *poder transformador da leitura*, necessariamente *individual, substancialmente interpretativo*. Esse *poder* ou essa *competência* não caracteriza todo e qualquer ato de ler; ele só é intrínseco à *leitura crítica*, que, segundo Freire (1997: 21), “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”. De acordo com Silva (2000, p.80), para que haja essa *leitura crítica*, é imprescindível o *encontro do leitor com a mensagem escrita*, ou seja, o *situar-se* na leitura, “estar presente *com* e *na* mensagem”: o exercício da consciência do leitor sobre o material escrito não visa ao simples *reter* ou *memorizar*, mas ao *compreender* e ao *criticar*. É o mais alto grau de maturidade do leitor, aquele que deveria ser, inclusive, o objetivo da escola, mas que é reconhecidamente de difícil acesso e para o qual é necessária a aquisição de várias habilidades.

O leitor necessita de uma *bagagem experiencial* relevante a fim de processar a leitura. Segundo Silva (*op. cit.*, p. 89), a primeira exigência diz respeito às regras inerentes à língua adotada pela cultura e que formarão um conjunto comumente chamado de *mecânica da leitura*: “o leitor lê da esquerda para a direita, de cima para baixo, obedecendo a sinais de pontuação, sintaxe, *lay-out* de página, organização das palavras em sentenças e parágrafos etc.” A essa atividade mecânica soma-se uma ação reflexiva, oriunda da expectativa de atribuição de significado ao documento, sobre as palavras que o compõem. A *unidade possível de significado* apresentada pelo

texto dependerá da experiência prévia do leitor que o confronta.

Ao buscar a compreensão do texto, a partir das referências sugeridas pelos signos impressos que compõem o documento, o sujeito executa as atividades de constatação, cotejo e transformação. Na constatação, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no cotejo, o sujeito interpreta os significados atribuídos; na transformação, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, re-elaborando-os em termos de novas possibilidades. (SILV, 2000: 95)

Martins (*apud* Silva, 2000: 17-18) enumera nove habilidades consideradas importantes pelas autoridades em leitura. São elas: a) conhecimento das palavras; b) raciocínio na leitura (inclusive capacidade para inferir significados e para relacionar várias proposições); c) capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor; d) capacidade para identificar a intenção do autor, seus propósitos e seus pontos de vista; e) capacidade para derivar significados novos a partir do contexto; f) capacidade para identificar os antecedentes que se referem a ele; g) conhecimento específico dos recursos literários e h) capacidade para selecionar o principal pensamento de um trecho.

Além disso, Martins (*op. cit.*) relata que entrevistas indicam que um leitor de baixo nível dirige sua atenção para os significados superficiais e presta pouca atenção aos implícitos e à avaliação crítica. Já os leitores de alto nível conseguem passar do específico para as generalidades, dos significados superficiais para os implícitos e, ainda, conseguem avaliar um texto. Numa sociedade como a brasileira, quantos podem ser considerados “leitores de alto nível”?

## A SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

A relação entre o lingüístico (camada superficial, material, organizada linearmente) e o extralingüístico (camada profunda, implícita, não-linear) para a construção do sentido textual vem sendo enfatizada pelas teorias mais recentes. A Lingüística, antes preocupada com a língua enquanto sistema de signos, amplia seu universo investigativo através da Lingüística Textual e da Análise do Discurso. No presente trabalho, focalizaremos a orientação da *Semiolingüística* (uma das “análises do discurso”), fundada por Patrick Charaudeau, que analisa diferentes discursos sociais e suas variantes, de uma cultura para outra.

Para a Semiolingüística, todos os atos de linguagem são “encenações” (no sentido teatral do termo) que resultam da combinação de uma determinada situação de comunicação com uma determinada organização discursiva e com um determinado emprego de marcas lingüísticas. Isso mostra a exigência de uma competência de produção / interpretação que ultrapassa o simples conhecimento das palavras e de suas regras de combinação e que requer um saber bem mais global, compreendendo outros elementos de interação social.

Essa teoria vê a linguagem como um veículo social de comunicação, observando suas características psicossociológicas: os contratos de comunicação, os saberes partilhados, o lado sócio-cultural dos sujeitos comunicantes. Embora considere o homem como um ser social criado ou condicionado pela sociedade e pela cultura do lugar onde vive, como um ser falante que “repete” a voz do social, valoriza seu lado psicossocial-situacional, que lhe garante também uma individualidade. O homem é visto como um amálgama de um ser nem completamente individual, nem completamente coletivo. Essa concepção diferencia a Semiolingüística das demais Teorias de Análise do Discurso, que não consideram a individualidade do sujeito da linguagem como partícipe de seu objeto de estudo. Pa-

ra a Semiolingüística, a atuação de um sujeito / enunciador, vivendo em determinada sociedade, em meio aos contratos e rituais estabelecidos por ela, merece maiores estudos.

Como abordar tal sujeito ambivalente numa perspectiva discursiva? Charaudeau (1983) explicita essa abordagem:

...todo texto seria produto de um Projeto de Palavra que é feito por um sujeito particular, que sabe (de modo mais ou menos consciente) que tal Projeto é, em parte, determinado por um Contrato de Palavra. E a liberdade deste sujeito se encontra precisamente seja na margem de manobras que lhe deixa o dito contrato / ... / seja no ato de subversão, ou de transgressão do referido contrato.

A Semiolingüística explica o ato de linguagem através da atuação de quatro sujeitos: dois deles são exteriores ao enunciado: o *sujeito-emissor* ou *sujeito-comunicante* e um *sujeito-receptor* ou *interpretante*. Esses são os Seres do Fazer. O *sujeito-comunicante* cria mais dois sujeitos, internos ao ato de linguagem: o *sujeito-enunciador* e o *sujeito-destinatário*: Seres da Palavra, protagonistas da enunciação. São os Seres do Dizer.

Para a *semiotização do mundo*, o *sujeito-comunicante* precisa mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação. Com isso, constrói um sentido literal ou explícito, um *sentido de língua*, que se mede segundo critérios de coesão, num movimento centrípeto. Com a mesma finalidade, ele deve construir um sentido que corresponda à sua intencionalidade, que lhe permita passar do sentido das palavras ao sentido de seu discurso; um sentido indireto ou implícito, que se mede segundo critérios de coerência, num movimento centrífugo — *um sentido de discurso*.

O leitor, visto como esse *sujeito-interpretante* do material escrito, age sobre o texto a fim de construir seu sentido. Para isso, deve efetuar diferentes operações a partir das marcas formais do texto, como reconhecer o sentido das palavras e as

“instruções de sentido” mais prováveis, além da coesão contextual propiciada pelas operações de *identificação*, de *qualificação*, que presidem a construção do sentido da língua do mundo significado pelo sujeito comunicante. É o trabalho de compreensão do texto.

Ele também deve reconstruir o sentido indireto, implícito mas verossímil. São operações de ordem inferencial, que permitem reconstruir a “problematização” do sentido do discurso do mundo significado pelo *sujeito-comunicante*. É pelo grau de coerência do trabalho inferencial que se mede a verossimilhança do sentido do discurso. Além disso, o sujeito-interpretante deve igualmente reconhecer o quadro contratual do ato de comunicação, pois relacionando as marcas do texto e as características deste quadro, ele sinaliza outras inferências que testemunharão a finalização do mundo significado. É pelo grau de ajustamento do trabalho inferencial (texto - quadro contratual) que se medirá a justeza do *sentido do discurso*. É esse processo duplo (discursivo e situacional) que leva ao reconhecimento-construção do sentido do discurso problematizado e finalizado. É o trabalho de interpretação.

Referimo-nos à construção do *sentido* ou ao *sentido* propriamente; torna-se, pois, importante esclarecer o que entendemos por *sentido* — diferentemente do que entendemos por *significado*.

Charaudeau (1999) distingue *sentido de língua*, de *sentido de discurso*. O *sentido lingüístico* refere-se ao mundo de maneira transparente, mundo que precisa ser apenas *compreendido* — o que remete à idéia de *significado*. Por outro lado, o *sentido discursivo* caracteriza-se pela opacidade em relação ao mundo; depende do processo de enunciação e do próprio sujeito para ser construído precisa ser *interpretado* — e é essa noção que se refere ao *sentido* propriamente dito.

Para entendermos satisfatoriamente um texto, ou tor-

narmo-nos leitores de “alto nível”, é necessário que domine-  
 mos o *plano do sentido* ou o *sentido discursivo*. Para “ler  
 bem”, é preciso um trabalho incessante na direção do *sentido*  
 particular veiculado pelo texto, em um certo momento, de a-  
 cordo com uma intenção do produtor do texto em função de  
 um (suposto) receptor. É fundamental enfatizar os elementos  
 e os níveis constituintes da textualidade como forma de enten-  
 der a construção desse sentido. É importante que o leitor esteja  
 capacitado a perceber o que está além do texto, ou do signifi-  
 cado (comum) das palavras, expressões, trechos para, então,  
 construir o *sentido*, o que há de mais complexo no texto, o  
 ponto de convergência das relações intratextuais, intertextuais  
 e extratextuais combinadas por ele, o *sujeito do discurso*, o *lu-  
 gar de cruzamento da construção do texto*, segundo Charaude-  
 au (1995a).

#### PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

(CHARAUDEAU)



## EDUCAR PARA A LEITURA, PARA A TRANSFORMAÇÃO

Em vista do apresentado, considerando-se não só a importância da leitura (especialmente, a de literatura), como também a complexidade do ato de ler e da construção do sentido, redemo-nos à dificuldade trazida pela tarefa de “matar a fome de ler”: como capacitar esse leitor-*sujeito-interpretante*? Como tornar o indivíduo “autor” de sua leitura, livre da submissão imposta pela mídia, capaz de fazer inferências, de estabelecer relações intra e extratextuais, de ultrapassar o papel de mero espectador do mundo e alcançar o de transformador da realidade?

A educação parece ser, se não o único, o melhor caminho para a formação desse leitor. Apesar disso, é conhecida a ineficiência da escola — apropriado espaço educativo — e os resultados insatisfatórios das pesquisas sobre a capacidade leitora do brasileiro. Feres (2003) revela, por exemplo, que o trabalho desenvolvido no ensino fundamental para o desenvolvimento da competência leitora mostra-se inconsistente, reprodutor de uma prática irrefletida e distante de atender às necessidades dessa formação, pois as estratégias de compreensão e de interpretação textual acionadas em questões elaboradas por professores, além de não articularem os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à estrutura da língua com o próprio processamento da leitura, não conseguem aproveitar as marcas textuais relevantes para extrair os implícitos constitutivos do sentido. Estará a escola preparada para formar novos e proficientes leitores?

Bloom (2001: 17), ao postular a importância de ler (Literatura), indaga: “Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria?” E ainda considera: “Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.”

Se existe a possibilidade de a escola suscitar essa iniciativa nos dias atuais, com certeza passará pelo compromisso com uma metodologia que envolva estratégias de leitura de boa qualidade, eficiente, crítica e que possa oferecer formas de conquistar o prazer oriundo dessa prática, como afirma Abreu (2000: 34):

...a primeira é a de poder transformar a informação — os traços pertinentes da leitura — em conhecimento. Isso acontece, quando sou capaz de utilizar, criativamente, as informações, para mudar alguma coisa no mundo real. (...) A outra forma de prazer é ser capaz de transformar o conhecimento em sabedoria e, para isso é sempre necessário mudar alguma coisa em nós. Transformamos o conhecimento em sabedoria, quando, ao final da leitura de um livro, já não somos mais os mesmos. Transformamos conhecimento em sabedoria, quando somos capazes, pelo conhecimento, de ganhar maior qualidade de vida. Para nós e para os outros também.

Vivendo num mundo condenado à superficialidade, investir em educação e em leitura significa transgredir a ordem da falta de esperança, do desânimo e da incredulidade no ser humano. Acreditar nessa forma de atrair a reflexão, a crítica e de conduzir à humanização é dotar o indivíduo desse “sexto sentido” de que fala Ziraldo, dessa capacidade “a mais” de entender o mundo e a si mesmo e, finalmente, torná-lo consciente de sua capacidade de transformar a sua realidade — e a dos outros — numa experiência fraterna e profícua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suarez. Leitura e redação. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: IP / PUC-SP, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Notas de Gilberto Mendonça Teles. *Seleção em prosa e verso*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São

Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLOOM, Harold. *Como e porque ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE / UFMG, 1999.

———. Les conditions de compréhension du sens de discours. Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso. Rio de Janeiro: CIAD / UFRJ, 1995a.

———. Une analyse semiolinguistique du discours. In: *Langages n° 17. Les analyses du discours en France*. Paris: Larousse, Mars, 1995b.

———. *Langages et discours*. Paris: Hachette, 1983.

FERES, Beatriz dos S. *A escola “faz questão” de leitores autômatos ou autônomos? A atividade de leitura no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado – UFF, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 33ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação*. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A / SEPE, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.