

# ENSINO DE LEITURA: TEORIA, PRÁTICA OU PRAZER?

---

*Cândida Martins Pinto, Anamaria Pereira Moreira, Celma Pietczak \**

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é traçar uma análise acerca das teorias sobre o ensino de leitura, além de demonstrar a aplicabilidade das abordagens de leitura (ascendente, descendente e interativa) como forma de exercícios. Essa proposta está centrada na tentativa de resolução de problemas de compreensão de nossos alunos daquilo que se lê. Para alcançar o propósito, partiremos da convicção interacionista de que ensinar a ler é ensinar o leitor-aprendiz a relacionar os conhecimentos sistêmicos e esquemáticos através de procedimentos interpretativos. Nosso estudo está pautado em Rumelhart (1985), Barthes (1973), Masina (2005) e Piglia (2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** *Leitura, teoria, prática.*

**ABSTRACT:** *The aim of this article is plotting an analysis about the theories about the teaching of reading and demonstrate the applicability of the reading approaches (ascending, descending and interactive) as a way of exercises. This proposal is focused on the attempt to resolve the problems of our students understanding of what is read. To achieve this purpose, we start with the interacional conviction that teach to read is teach the reader-apprentice to relate the knowledge and systemic schematics through interpretative procedures. Our study is based on Rumelhart (1985), Barthes (1973), Masina (2005) and Piglia (2006).*

**KEY-WORDS:** *Reading, theory, practice.*

## INTRODUÇÃO

Os PCN de Língua Portuguesa enfatizam o importante papel da leitura, que deve ser trabalhada em sala de aula como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. É papel do professor trabalhar com diversos textos que ajudem o aluno a romper seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras, que forneçam conhecimento e entendimento do mundo em que vive.

---

\* Cândida Martins Pinto é aluna do curso de Pós-Graduação Metodologias do Ensino de Inglês, do Centro Universitário Franciscano, Santa Maria – RS, atualmente atua como professora substituta no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – RS; Anamaria Pereira Moreira e Celma Pietczak são alunas do curso de Pós-Graduação Literatura Brasileira, do Centro Universitário Franciscano, Santa Maria - RS.

A leitura pode adquirir vários sentidos de acordo com o contexto em que for abordada. De acordo com Orlandi (1996), ela pode ser entendida como atribuição de sentido; como concepção de mundo, no sentido ideológico; como construção de aparato teórico, no sentido acadêmico; como decodificação, na alfabetização. No entanto, é difícil pensar em leitura sem considerar a interpretação e a compreensão.

Dessa forma, no intuito de refletirmos sobre essa importante habilidade, este trabalho tem por objetivo discutir, em um primeiro momento, teorias sobre ensino de leitura, os chamados modelos de leitura. Em um segundo momento, objetiva-se apresentar duas músicas brasileiras - Brasil, de Cazuza, e Aquarela do Brasil, de Ary Barroso - e fazer uma leitura superficial e profunda dos textos para ressaltar as diversas formas de interpretação. E, por fim, num terceiro momento, o assunto leitura versus prazer será abordado. Nas considerações finais, tentaremos responder à pergunta presente no título, de acordo com os aspectos teóricos e práticos apresentados ao longo do artigo.

## TEORIAS SOBRE ENSINO DA LEITURA

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira, muito se tem discutido sobre leitura. Durante os anos 60 e 70, grande foi o avanço nas pesquisas sobre desenvolvimento de modelos que tentam explicar o processo da leitura. A leitura enquanto compreensão, atribuição de sentido é objeto de vários estudos. Nesta primeira seção serão apresentadas as abordagens que procuraram explicar como ocorre o processo da leitura. Há três grandes abordagens da leitura: a abordagem ascendente, que aborda a leitura como um ato perceptual, centro na perspectiva do texto; a abordagem descendente vista como um processo cognitivo que dá ênfase ao leitor; e a abordagem interacionista que descreve a leitura como um processo interativo, ou seja, os dois processos acima citados ocorrendo simultaneamente ou paralelamente durante o ato de ler.

Gough (1985) criou um modelo, chamado bottom-up (ou ascendente), que se centra na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto, num processo ascendente e ativado pelos dados (“data driven”). Essa abordagem predominou os estudos sobre leitura nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos. O que se buscava era o texto como intermediário entre o leitor e o conteúdo, para isso ele deveria ser transparente, apresentando o conteúdo com clareza. Rejeitavam-se assim textos opacos, que dificultavam a interpretação.

O texto, assim, é considerado o detentor do conteúdo. O significado deve ser extraído do texto, e a leitura será melhor ou pior de acordo com

a quantidade de conteúdo que extrair. Leffa (1999, p. 18) afirma que, nessa abordagem, “o texto está separado em duas camadas, a camada mais profunda é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, a camada mais superficial recobre o conteúdo com maior ou menor clareza”. Não interessa aqui o processo que o leitor utilizará para extrair o significado.

A grande contribuição desse modelo para o ensino de línguas está em exercícios que enfatizam habilidades gramaticais e o desenvolvimento do vocabulário. Pesquisadores como Carrell (1988) enfatizam a necessidade de se trabalhar elementos locais do texto, incluindo instruções em elementos coesivos (substituição, elipses, conjunções, coesão lexical) e suas funções entre sentenças e parágrafos. Tais instruções, de acordo com Carrell (1988, p. 241), “podem deixar os estudantes conscientes de quais idéias num texto são unificadas por esses elementos coesivos”. O u t r a habilidade crucial de decodificação bottom-up é o desenvolvimento do vocabulário e o reconhecimento de palavras. Leffa (1999, p. 19), citando Grabe (1991), afirma que a argumentação básica é de que numa análise componencial das diferentes habilidades ou fontes de conhecimento do leitor, a competência lexical é fator crítico da compreensão, suplantando todos os outros componentes, incluindo conhecimento do tópico, domínio da estrutura discursiva, capacidade de síntese e estratégias de monitoração.

Por outro lado, a abordagem ascendente é objeto de críticas. As críticas baseiam-se na ênfase dada no processo linear de leitura, já que nem sempre o significado é extraído de forma seqüencial; na defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para o acesso ao significado, já que estudos comprovam não ser necessária a pronúncia da palavra para a compreensão (como exemplo, Leffa cita o caso de surdos de nascença que aprendem a ler); na valorização das habilidades de baixo nível, como reconhecimento de letras e palavras, já que o conhecimento do vocabulário não garante compreensão; por fim, na limitação da quantidade de significados possíveis em um texto.

Contrapõe essa abordagem, a abordagem descendente, na qual a construção de sentido se dá a partir do leitor, através de conceitos baseados nas suas experiências de vida, com reconhecida influência de fatores afetivos. Segundo o criador do modelo, Goodman (1975, p. 11), seu esforço era “criar um modelo do processo de leitura forte o bastante para explicar e prever comportamentos de leitura e sons para serem a base na qual construir e examinar instruções efetivas de leitura”. Nesse modelo, o leitor contrasta as informações do texto com seu próprio conhecimento, fazendo previsões que ajudam a fazer sentido com o que está escrito.

A leitura, nesse sentido, não envolve extração de sentido, mas uma atribuição de sentido. O leitor, na abordagem descendente, “top-down”, tem participação ativa, testando hipóteses e confirmando-as ou rejeitando-as. Valoriza-se, então, o que acontece na mente do leitor quando ele lê.

Segundo Leffa, a perspectiva de leitura como atribuição de sentido envolve alguns pressupostos, dos quais ele destaca alguns. Um desses pressupostos diz que ler é usar estratégias, isso porque o leitor avalia sua própria compreensão durante a leitura, considerando que há diferentes estratégias de leitura de acordo com o tipo e o objetivo. Um segundo pressuposto é de que a *leitura depende mais de informações não visuais do que visuais*, o que está na memória do leitor, determina o que ele verá na página impressa. Há o pressuposto de que o conhecimento prévio está organizado através de esquemas, que são “estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações, com ênfase no que é típico e genérico” (Leffa, 1999). Considerando o conhecimento prévio, é possível direcionar a trajetória do texto, nesse sentido, ler é prever. Por fim, ler é conhecer as convenções da escrita, o código escrito tem peculiaridades que precisam ser conhecidas pelo leitor para que compreenda o texto.

Se por um lado o modelo trouxe avanços para explicar o processo de ler, com a ativa participação do leitor, por outro há ainda falhas. Críticos do modelo enfatizam que o leitor, ao fazer adivinhações, pode cometer excessos, o que comprometeria o real significado do texto. Sendo o significado atribuído pelo leitor, ele pode atribuir o significado que desejar, sem que haja limites a essa interpretação, fato que contribui para que a compreensão do texto fique distorcida.

Um importante aspecto dos processos top-down e bottom-up é que eles podem ocorrer em todos os níveis simultaneamente ou paralelamente. Este seria o modelo interativo, proposto por Rumelhart (1985), na sua Teoria dos Esquemas. Ele argumenta que a teoria baseia-se em dois quesitos: um conhecimento prévio definido de acordo com o contexto social e cultural, e uma função de identificar a adequação dos dados que estão sendo processados durante a leitura. Assim, cada esquema é constituído de dois subesquemas ou subprocessos: top-down e bottom-up.

O modelo interativo de Rumelhart (1985) possui algumas vantagens em relação aos outros dois citados acima: ele provê uma mais acurada contextualização da performance da leitura, assim como provê uma melhor descrição dos dados existentes no uso das estruturas ortográficas e no contexto das sentenças pelos leitores.

Portanto, na abordagem interacional, o sentido é construído pelo leitor que aciona seus conhecimentos prévios confrontando-os com os dados do texto, ou seja, através da interação entre os componentes do processo de leitura.

Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções (Coracini, 1995, p. 14). A interação, portanto, não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do

texto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura. Assim, ambos os tipos de processamento (bottom-up e top-down) se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido (Kleiman, 2004, p. 31).

Coracini (1995) critica a abordagem interacional considerando-a um prolongamento da visão ascendente. O texto continua, segundo ela, sendo a autoridade porque limita os significados fazendo com que o leitor apreenda os sentidos por ele apresentados. Como alternativa ela apresenta a concepção de leitura como processo discursivo. Nessa concepção, autor e leitor, ambos determinados sócio-historicamente e constituídos ideologicamente, são sujeitos produtores de sentido. Sentido esse que será determinado pelo momento histórico social. Nessa perspectiva, o texto seria o produto do processo discursivo, uma forma convencional. O sentido seria atribuído por um sujeito participante de uma formação discursiva, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. Segundo Coracini, “é só nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é ponto de partida da construção de sentido”.

Na próxima seção, iremos discutir sobre como se dá o processo de leitura de duas músicas brasileiras: leitura superficial e leitura profunda. Em anexo, a apresentação das músicas.

## LEITURA SUPERFICIAL

Nas canções *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso e *Brasil* de Cazuza, temos duas visões diferenciadas na construção discursiva do Brasil. Se por um lado temos, na canção *Aquarela do Brasil*, uma visão que se ressalta o período do Estado Novo (1937-1954) e a criação do gênero “samba-exaltação”, expressando uma visão ufanista, de orquestração e interpretações grandiloqüentes, por outro lado, temos, em *Brasil* de Cazuza, o marco de uma transição da ditadura para uma possível democracia. Democracia que não ocorre de imediato, refletida na insatisfação do sujeito da canção, que grita as desigualdades sociais do país em que vive.

## LEITURA PROFUNDA

A canção *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, apresenta uma tonalidade quase que de hino de exaltação de um lugar (no caso, Brasil), e do povo que o constitui. Essa exaltação é construída através da pintura, como próprio título sugere, tanto dos aspectos naturais desse lugar, quanto das particularidades e costumes desse povo.

A referência ao natural encontra-se na menção do sujeito à fertilidade das terras brasileiras (“Brasil, verde que dá”, l.25), além da abundância das águas (“Ô, essas fontes murmurantes / Ôi onde eu mato a minha sede”, l.35 e 36), e de alimento (“Ô, esse coqueiro que dá côco”, l.31). Essa visão de abundância acaba por retomar um ideal já construído na Carta de Pero Vaz de Caminha. Da mesma forma que na carta, há na canção a construção de uma imagem paradisíaca, na qual se faz uma menção subentendida do “amor ao ócio”, utopia gerada em função dessa abundância, como se percebe na linha 32 (“Ôi onde eu amarro a minha rede”). Não há nesse “paraíso”, pois, a necessidade do trabalho árduo, pesado.

Essa idéia de ócio transpõe-se também para a imagem do povo brasileiro que é apresentada por esse sujeito. A referência ao “mulato inzoneiro” (l.2), demonstra bem esse ideal. Além disso, o registro de ações mais próximas do campo do hedonismo que do trabalho, como se percebe nas linhas 4 (“O Brasil samba que dá”), 5 (“Bamboleio que faz gingá”), e 40 (“Terra de samba e pandeiro”), reforça também esse ócio. Essa imagem do brasileiro é recorrente, aparecendo também na literatura brasileira, sob a figura representativa de “Macunaíma”, o “herói de nossa gente”, que pronuncia como suas primeiras palavras aos seis anos de idade: “-Ai! Que preguiça!...”. Macunaíma é a própria representação do ócio.

Esse povo manhoso apresenta a cor dos trópicos, que fica subentendida na imagem “Brasil trigueiro” (“de cor morena”, l.38), e explicitada na cor das figuras que são apresentadas ao longo da canção (“mulato inzoneiro”, l.2; “preta do serrado” l.11; “morena sestrosa”, l.23).

Não há nesse lugar apenas o costume deste povo “moreno”, como o “samba”, “bamboleio”. O momento de recordação presente na linha 10 (“Ô, abre a cortina do passado”) insere na canção uma outra cultura: a cultura européia, mais precisamente a portuguesa, como fica explicitado pela referência ao trovador (l.14) e a “mia dona”, identificada na canção como “sá dona”(l.17), cuja proveniência pertence à tradição da cantiga trovadoresca de Portugal.

A transposição entre essas culturas não estaria apenas nessa referência, mas também na coexistência de campos lexicais dessas diferentes formas de representação cultural, que são a cultura erudita e a cultura popular, segundo a sistemática utilizada por Alfredo Bosi em *Dialética da Colonização*(1992). A cultura erudita estaria também marcada na utilização da linguagem de palavras pouco usuais, como “merencória” (l.5), “sestrosa” (l.23), “murmurantes”(l.35). Como aspectos lingüísticos da cultura popular, tem-se a utilização da linguagem oral, como exemplificam os termos “gingá” (l.5), “Pra mim” (l.9, 21,30 e 42), “admirá” (l.26), Brincá (l.37). A utilização de “sá dona” ao invés da forma usual neste tipo de cantiga (“mia dona”, “mia senhor”), mostra a inter-relação dessas duas culturas que acabam por se harmonizar.

Dessa forma, está-se frente à formação de uma identidade nacional que apresenta um caráter quase que do mito, tendo em vista a harmonização existente entre a cultura popular e a cultura erudita, tanto nos aspectos de cunho lingüístico, quanto na tradição imagética de cada uma delas.

Não se pode deixar de levar em consideração, já que se falou em formação de uma identidade nacional, que a música *Aquarela do Brasil* foi escrita no período de formação do Estado Novo (1937-1954), que expressa uma visão ufanista do Brasil daquela época.

Em contraposição a essa “identidade constituída”, presente em *Aquarela do Brasil*, tem-se a canção *Brasil*, de Cazuza, na qual há um sujeito que não consegue “descortinar” uma identidade para seu país. Isso fica explícito na presença repetitiva, quase obsessiva, de questionamentos sobre essa identidade, como exemplificam trechos do refrão (“Quero ver quem paga”, “Qual é o teu negócio”, “O nome do teu sócio”), além do uso do imperativo, também servindo a este anseio (“Mostra tua cara”).

Tal anseio em descobrir essa identidade talvez esteja no descontentamento desse sujeito frente a um sistema, baseado na dicotomia *aqueles que detém o poder X aqueles que são subordinados a este poder*. Isso é explicitado através da recorrência da negação ao sujeito daquilo que deseja: “não me convidaram” (l. 1 e 25), “não me ofereceram” (l. 9), “não me elegeram” (l. 13), “não me sortearam” (l.33), “não me subornaram” (l. 35). Como se pode observar, o sujeito da canção em análise está inserido dentre aqueles que não detém o poder.

Da linha 37 até a linha 40, há uma explicitação da instituição que manteria essa dicotomia: a mass media. A cultura de massa, fruto dessa instituição, corrompe, deixa o homem acrítico, como pode ser observado nas linhas 39 e 40 (“programado/ Só pra dizer sim”).

Percebe-se que não estar dentro do sistema dos que detém o poder é, para o sujeito da canção, como estar morto, pois tudo lhe é negado. Essa idéia de impotência se reforça pela interrogação na linha 36: “será que é o meu fim?”. Não fica claro se esse sujeito almeja desvendar essa “identidade brasileira” para que as coisas mudem, ou se o seu desejo é de fazer parte desse sistema, quando faz a súplica, o pedido de que “confie” nele (refrão).

Além disso, o natural não aparece na canção, o que acaba por constituir mais uma oposição com a canção *Aquarela do Brasil*. O cenário agora é urbano, marcado pelo campo semântico das relações comerciais: “negócio” (l.22 e 46), “sócio” (l.23 e 47), “Cartão de Crédito” (l.15), “quem paga (l.19 e 43), “subornaram” (l.35). Percebe-se que a linguagem universal presente na relação entre pessoas é o dinheiro. O Brasil parece pertencer às pessoas que possuem bens materiais: que tem “carros” (l.12), cargo de chefia (l.14), status (garota do fantástico, l.34), ou seja, poder.

A imagem edênica anteriormente vista na canção *Aquarela do Brasil*, na qual tudo que se quer é passível de se ter (a terra brasileira que

tudo dá), é quebrada nesta canção, pois nada do que se quer é recebido gratuitamente, como pode ser observado na expressão “nenhum cigarro” (l.10). Seu “trabalho” estaria baseado no ilícito (“O meu cartão de crédito/ É uma navalha”, l.15 e 16), único modo de sobreviver àqueles que nada podem ter.

Assim, a construção da idéia de uma dicotomia existente, juntamente com a quase luta de classes que ele acarreta, como foi possível perceber ao longo do texto, acabam por definir uma identidade para o Brasil, um país cuja presença da manipulação é peça fundamental para a manutenção das desigualdades sociais. A música *Brasil* de Cazuza surgiu no período em que o Brasil vive a transição da Ditadura Militar para a possível Democracia. Democracia esta, que não ocorre de imediato, acentuando no quadro histórico do Brasil as desigualdades sociais e a revolta deste povo oprimido. Revolta que fica bem explicitada nesta canção.

Em *Leitura Partilhada*, de Léa Masina (2005), a autora nos mostra, em sua pesquisa, que podemos extrair de um mesmo texto diversos tipos de leitura. Esses diferentes tipos de leitura, sob a ótica da autora, só podem ocorrer se levado em consideração algumas regras para sua análise. Regras que o “bom leitor” ou leitor proficiente possui.

O leitor, segundo a autora, faz o processo contrário ao do escritor, pois ele parte do texto juntamente com seu “entendimento, percepção e interpretação” para uma busca da “pulsão da origem”.

A primeira regra para uma boa leitura é o conhecimento de outros textos, pois alguns autores se valem da intertextualidade (o texto que está sendo lido pode estar dialogando com outros textos). Esses diálogos com outros textos podem ser observados na análise realizada na música *Aquarela do Brasil* nas seguintes passagens: “Deixa cantar de novo o **trovador**/ quero ver **sá dona** caminhado”, nesse trecho há um diálogo eminente com os textos da tradição trovadoresca das canções de amor e de amigo do período Colonial português. Se o leitor não tem conhecimento dessa tradição, ou desses textos, jamais irá inferir tal interpretação em sua análise.

A autora como regra dois, nos mostra a importância de conhecermos do Cânone literário, pois alguns autores se valem das “metáforas alimentares, como antropofagia, o “canibalismo” e a “metabolização”, modos de explicar, racionalmente, o processo de aquisição de temas, idéias e imagens que se agregam e formam a tradição literária”. Essa aquisição de “temas e idéias e imagens”, também podem ser observadas na análise de *Aquarela do Brasil*, quando temos as imagens que fazem referência ao natural: (Brasil, verde que dá”, l.25), além da abundância das águas (“Ô, essas fontes murmurantes / Ôi onde eu mato a minha sede”, l.35 e 36), e de alimento (“Ô, esse coqueiro que dá côco”, l.31). Essa visão de abundância acaba por retomar um ideal já construído na Carta de Pero Vaz de Caminha. Observa-se também na música uma construção discursiva da identidade

do brasileiro como um ser preguiçoso. Essa construção imagética do brasileiro aparece anteriormente na literatura brasileira na obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Fez-se necessário conhecer os clássicos da Literatura Brasileira, para que possamos inferi-los em nossa análise.

A terceira regra calca-se na temporalidade dos textos, segundo Masina (2005, p.12):

Sendo a leitura um fenômeno social, ela se renova sempre a cada leitura. Para acompanhar essa mobilidade, o professor e o crítico devem preservar alguns referenciais teóricos, sem os quais sua prática torna-se empírica e impressionista. Os paradigmas de leitura, que se constroem ao longo da vida, não são passíveis de serem descartados e funcionam à semelhança da programação de um computador, quase infinita e incapaz de ser esgotada.

Por esta razão, da nossa análise da música *Brasil* de Cazuza vamos à obra *Dialética da colonização*, de Alfredo Bosi (1994), para o embasamento de nossas idéias. Dessa forma, saímos do campo do “achismo”, ou das impressões, para uma análise mais consistente e, que irá perdurar no tempo.

Percebemos, desta forma, que é possível fazer diferentes tipos de leitura de um mesmo texto, porém se faz necessário ter conhecimento das fontes das quais o autor se baseou para a escritura do texto, para que esta leitura saia do campo da superficialidade. A leitura não deve ser analisada só sob a perspectiva do texto (abordagem ascendente), pois ela pode ficar incompleta, mas levando em consideração também, o conhecimento prévio do leitor (leitura descendente) e, nesta interação entre texto-leitor, se chegará a uma leitura satisfatória do texto em análise, o que convencionou-se chamar de leitura interativa.

A dificuldade de interpretação das músicas de deve ao ato de não leitura por parte dos alunos e professores, não possuímos mais aquele leitor assíduo, “viciado ou insone” que aparece classificado em *O Último Leitor*, de Ricardo Piglia (2006, p.21):

O leitor viciado, o que não consegue deixar de ler, e o leitor insone, o que está sempre desperto, são representações extremas do que significa ler um texto, personificações narrativas da complexa presença do leitor na literatura. Eu os chamaria de leitores puros; para eles a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida.

Ao não possuir esse hábito de leitura, torna-se difícil decifrar o código: “o leitor, muitas vezes se encontra em uma rede de signos que ele não consegue decifrar” (p.21). Para que o leitor possa decifrar o código, se faz necessário relacionar os conhecimentos sistêmicos e esquemáticos através de procedimentos interpretativos. Mas esses conhecimentos

sistêmicos e esquemáticos não estão prontos, eles são criados, adquiridos depois de muitas leituras.

O leitor de hoje (aqui nos referimos aos nossos alunos) possuem uma “preguiça mental” muito grande, pois estão acostumados a ganhar tudo pronto, há uma infinidade de informações jogadas na mídia, na internet, que faz com que o aluno ou o leitor não se obrigue a pensar sobre o que lhe é dado. Essa não é uma informação nova, pois se observarmos os trechos da música Brasil: (“Ver TV a cores na taba de um índio,/Programado só pra dizer sim). Essa facilidade de “prontidão” é que torna os nossos alunos leitores acrílicos (sem capacidade de decifração do código e de criação de opinião acerca do que lêem ou vêem)

Outro motivo pelo qual as músicas acabam por não fazer sentido, ou de difícil compreensão, é a questão do momento histórico a qual elas pertencem, pois quem não vivenciou a formação do Estado Novo, ou o fim do Regime Militar ou não tem conhecimento prévio acerca desses momentos históricos jamais terá uma plenitude em sua interpretação.

Essa falhas de conhecimento devem ser sanadas por nós, professores, mas não dando tudo pronto ao nossos alunos-leitores, mas incentivando-os ao hábito da leitura, inseri-los neste universo da leitura. Buscar contemplar uma metodologia menos diretiva e autoritária, que crie condições a fazer emergir alunos pensantes e críticos. Levar o aluno a compreender que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, como se pode observar na análise feita nas músicas. Fazer com que o aluno perceba que nenhum texto é ingênuo, mas que ele está carregado de ideologias que devem ou não serem aceitas.

Mas para que isso ocorra se faz necessário que o leitor-aluno tenha prazer no hábito da leitura. É acerca desse prazer que iremos trabalhar no próximo capítulo deste trabalho.

## LEITURA X PRAZER

A leitura tem sido apresentada, na escola, como uma obrigação a ser cumprida, uma tarefa essencial para a aprendizagem, para o desenvolvimento de determinadas habilidades. Ela é realizada, na maioria das vezes, com um segundo objetivo, escrever corretamente, por exemplo. Ao ser considerada apenas um instrumento, a leitura deixa de ser prazerosa e torna-se um fardo para os alunos.

A falta do prazer na leitura afasta os jovens leitores. Diante dessa realidade, vemos professores, especialistas e autoridades da área de educação preocupados e ansiosos por uma mudança. A responsabilidade é depositada nos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa e Literatura, dos quais se espera uma proposta de solução.

Acreditamos que o gosto pela leitura é alcançado no momento em que as leituras possam causar prazer. Roland Barthes, em *O rumor da língua* (2004), afirma que a leitura não é uma distração, e sim um trabalho, porém um trabalho do qual evaporou-se todo o padecimento. Diante disso, cabe o questionamento a respeito das leituras por obrigação, para cumprir programas. Delas evaporou-se o padecimento? Fosse assim, a leitura seria mais atrativa e não estaríamos preocupados com a falta do hábito de ler.

O prazer na leitura está diretamente relacionado ao desejo de ler. Conforme Barthes (2004), o leitor apaixonado retira-se da realidade do mundo exterior e cuida da relação dual com o livro. Essa relação não existe na leitura realizada somente para cumprir uma exigência, para chegar a um fim específico e pré-determinado. As leituras conduzidas, que não dão margem para a participação da vontade do leitor, não produzem gosto, não produzem emoção e, por conseqüência, não são objetos de prazer.

De acordo com Barthes (2004), há três tipos de prazer: a relação feticista, em que o leitor tira prazer das palavras e dos arranjos entre elas no texto; a força da ordem do suspense, que mantém o leitor ligado ao livro; e o prazer da escritura, em que a leitura conduz ao desejo de escrever. Diante dessa classificação proposta pelo autor, reconhecemos a possibilidade da contribuição da escola no desenvolvimento do prazer da leitura.

No momento em que realizamos a leitura profunda das músicas apresentadas, construímos o sentido a partir do arranjo das palavras, da leitura metafórica. O leitor precisa desenvolver a competência da leitura metafórica para construir os sentidos de grande parte dos textos lidos. O desenvolvimento dessa competência pode ser assumido pela escola. A falta de prazer na leitura pode ser decorrência da dificuldade de encontrar sentido para determinados textos. É função da escola oferecer subsídios para que os textos sejam compreendidos e a leitura seja autêntica.

No que se refere ao suspense que também produz o prazer, cabe uma reflexão a respeito do espaço ocupado pelo livro na escola. Em muitos casos, o contato com o livro se dá de forma conduzida, em que a leitura se dá com o objetivo de preencher fichas de leitura ou outras obrigações que não permitem ao aluno uma leitura prazerosa. O que acaba prendendo o aluno ao livro não é o suspense, mas a necessidade de prestar atenção para cumprir propostas pré-determinadas.

Uma justificativa geralmente apresentada para a importância da leitura é o desenvolvimento da escrita. Se a leitura produz o gozo da escritura, o desejo de escrever (Barthes, 2004), então não seria necessário enfatizar esse fim da leitura, ele seria uma decorrência natural. Prazer em ler conduziria ao prazer em escrever. Poderíamos então concluir que, ao criar espaço para uma leitura realizada por prazer, a escola estaria também desenvolvendo o gosto pela escritura.

O desenvolvimento da leitura e da escrita constitui um dos principais objetivos da escola. Parece-nos paradoxal, diante do que foi apresentado até aqui, que as práticas educacionais negligenciem a leitura por prazer.

Barthes (2004) ao refletir a respeito da ciência e da literatura, considera o prazer como um diferencial entre as duas. Segundo ele, o prazer pertence à literatura, enquanto o discurso científico o renuncia em nome do privilégio com que é cercado pela instituição social. Poderíamos então considerar que a escola também está renunciando ao prazer da leitura para dar privilégio ao discurso científico, que, pelo seu maior prestígio social, adquire status de seriedade e valor.

No entanto, o contato com o conhecimento já produzido pela humanidade se dá através da leitura, sempre atrelada à compreensão. A escola não pode abster-se diante da responsabilidade de criar leitores competentes. E, se o prazer é pré-requisito para o desenvolvimento da competência da leitura, a escola precisa dar espaço a ele. Uma medida importante pode ser a criação de espaços de leitura agradáveis e de momentos que permitam a manifestação da vontade do leitor na escolha do que vai ser lido.

Atualmente, estamos cercados de textos que não aceitam uma leitura ingênua. É importante que esses textos do cotidiano também façam parte do ambiente escolar. Perceber como se constroem os sentidos dos textos que visualizamos (publicidade, músicas, charges), quais são os jogos de linguagem empregados pode ser mais uma fonte de prazer para o leitor, já que dará possibilidades de reconhecer outros sentidos possíveis. Essa competência, além de dar prazer, irá dar condições de uma leitura crítica dos textos que nos cercam.

Quando a escola conseguir desenvolver o gosto pela leitura, conseguiremos que mais leitores possam reconhecer os múltiplos sentidos de um texto e os sentidos que se desenvolvem em si mesmos. Pois de acordo com Barthes, em *O prazer do texto*, “o prazer do texto é o momento em que o meu corpo vai seguir as suas próprias idéias – porque o meu corpo não tem as mesmas idéias que eu”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discorreremos, primeiramente, sobre as teorias que embasam (ou deveriam embasar) o ensino de leitura. Os modelos de leitura dão sustentação teórica às unidades de curso e, quando usados simultaneamente ou paralelamente, constituem o modelo interativo, modelo este tão fundamental para que o aluno faça uma leitura com êxito, levando em consideração seu conhecimento prévio e as informações que o próprio texto apresenta. Uma aula de leitura condizente com o esse modelo

dá sustentação teórica para que se façam dois tipos de leitura em sala de aula: leitura superficial e profunda. A primeira delas diz respeito às informações que o texto apresenta, ou seja, uma leitura bottom-up. Já a segunda exige um conhecimento prévio do contexto em que o texto, no nosso caso as músicas, foram escritas, isto é, uma leitura top-down.

Aprender a ler de forma competente é procurar um sentido e questionar algo escrito a partir de uma realidade. É papel do professor dar subsídios teóricos que auxiliem o aluno a interpretar e compreender os textos lidos de forma mais autônoma, no intuito de formar leitores competentes. A teoria, tão importante para o ensino da leitura, de nada ajudará se não for posta em prática, ou seja, se o professor não preparar um material didático de qualidade que possa enfatizar a teoria na prática.

Como sabemos, de uma forma ou de outra, isso já está sendo feito em sala de aula por muitos professores, principalmente aqueles que estão sempre buscando atualização. Por outro lado, um importante aspecto ainda está faltando – unir leitura e prazer. Como Wallace (1992) aponta, existem três tipos de leitura: para sobrevivência, na qual o indivíduo lê, por exemplo, as placas de trânsito para se localizar; para aprendizado, que está presente na escola; e por prazer, geralmente uma leitura espontânea. Para a autora, a escola deveria enfatizar essa terceira leitura, pois o prazer está diretamente relacionado com o aprendizado. Quando gostamos de ler sobre determinado assunto, conseqüentemente, iremos aprender algo também.

A guisa de conclusão, voltamos à pergunta presente no título: Ensino de leitura: teoria, prática ou prazer?, e percebemos que o ensino da leitura deve levar em conta esses três quesitos. Teoria para embasar a preparação de materiais; prática para dar sentido à teoria; e prazer para que o aluno se sinta motivado e com vontade de adquirir novos conhecimentos. Assim, pensamos que uma das chaves para um ensino de qualidade está na união desses três aspectos.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira*.
- GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

GOUGH, P.B. *One second of Reading*. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985.

LEFFA, Wilson J.; PEREIRA, Aracy E.(org.) *O ensino da leitura e a produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter Nacional Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1992.

MASINA, Léa. *Leituras partilhadas*. Porto alegre: Movimento: Santa Maria. RS: Ed. Da UFSM, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcielli. *Discurso e Leitura*. São Paulo. Cortez, 1996.

PIGLIA, Ricardo. *O Último Leitor*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

RUMELHART, D.E.; *Toward an Interactive Model of Reading*. In: SINGLER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newarl, International Reading Association, 1985.

WALLACE, Catherine. *Reading*. Oxford: O.U.P., 1992.

## **Anexos**

### **Brasil - Cazuza**

1 Não me convidaram pra esta festa pobre,

2 Que os homens armaram pra me

3 convencer,

4 A pagar sem ver por toda essa droga,

5 Que já vem malhada antes de eu nascer.

6 Não me ofereceram nenhum cigarro,

7 Fiquei na porta estacionando os carros,

8 E não me elegeram o chefe de nada,

9 O meu cartão de crédito é uma navalha.

10 Não me convidaram pra esta festa pobre,

11 Que os homens armaram pra me 12 convencer,

13 A pagar sem ver por toda essa droga,

14 Que já vem malhada antes de eu nascer.

15 Brasil,

16 Mostra a tua cara,

17 Eu quero ver quem paga,

18 Pra gente ficar assim.

19 Brasil,

20 Qual é o teu negócio,

21 O nome do teu sócio,

22 Confia em mim

23 E não me sortearam a garota do

24 fantástico,

25 E nem me subornaram será que é o meu fim,

26 Ver TV a cores na tábua de um índio,

27 Programado pra dizer SIM, SIM.

28 Grande pátria desemportante,

29 Em nenhum instante eu vou te trair,

30 Não vou te trair.

30 Brasil! Brasil!...

### **Aquarela do Brasil- Ary Barroso**

1Brasil,

2Meu Brasil brasileiro

3Meu mulato inzoneiro

4Vou cantar-te nos meus versos

5Meu Brasil, samba que dá

6Bamboleio que faz gingar

7O Brasil do meu amor

8Terra de Nosso Senhor

9Toda canção do meu amor

10Quero ver sá dona caminhando

11Pelos salões arrastando

12O seu vestido rendado

13Brasil! Brasil!

14Brasil,

15Terra boa e gostosa

16Da moreninha sestrosa

17De olhar indiscreto

18 Ô, Brasil, verde que dá

19 Para o mundo se admirá

20 O Brasil do meu amor

- 21 Terra de Nosso Senhor
- 22 Brasil! Brasil!  
23 Prá mim... prá mim...
- 24 Ô, abre a cortina do passado  
25 Tira a mãe preta do cerrado  
26 Bota o rei congo no congado
- 27 Brasil! Brasil!
- 28 Deixa, cantar de novo o trovador  
29 Á merencória luz da lua  
30 Brasil! Brasil!...  
31 Ô, esse coqueiro que dá côco  
32 Oi onde amarro a minha rede  
33 Nas noites claras de luar
- 34 Brasil! Brasil!...
- 35 Ô, oi essas fontes murmurantes  
36 Oi onde eu mato a minha sede  
37 E onde a lua vem brincá  
38 Esse Brasil lindo e trigueiro  
39 É o meu Brasil brasileiro  
40 Terra de samba e pandeiro  
41 Brasil... Brasil...