

Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*

Roxane Rojo
LAEL/PUC-SP

“*Ler é melhor que estudar*”¹. Esta frase de Ziraldo, já famosa, virou *botton* e foi carregada do lado esquerdo do peito por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas. Um depoimento de Miúcha, irmã mais velha de Chico Buarque de Hollanda e filha de Sérgio Buarque de Hollanda, historiador de **Raízes do Brasil**, pode nos esclarecer a razão da unanimidade desta parcela da juventude sobre como se aprende a ler fora da escola:

“*Sua [de Sérgio] influência sobre Chico e os outros filhos se dava de forma sutil. As paredes da casa da família eram cobertas por livros, e o pai incentivava a leitura através de desafios. ‘Ele não ficava falando para a gente ler’, conta Miúcha. ‘Mas era um apaixonado por Dostoiévski, conversava muito sobre ele. Nós todos líamos. E tinha Proust, aquela edição de 17 volumes. Ele dizia, desafiando e instigando: ‘Proust é muito interessante, vocês não vão conseguir ler, é muito grande. Ah, mas se vocês soubessem como era madame Vedurin...’ Ai todo mundo pegava para ler.*” (Regina Zappa, **Chico Buarque**, pp. 93-94)

“*Ler é melhor que estudar*”. Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.

Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio

* ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

¹ Este é o início de um texto (Rojo, 2002) mais detalhado sobre currículo de Língua Portuguesa e desenvolvimento de leitura, que figura em Freitas & Costas (orgs).

de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos².

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Neste pequeno texto pretendo discutir como penso que as práticas de letramento e de leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola.

Procedimentos, estratégias e capacidades de leitura

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, *estratégias (cognitivas, metacognitivas)*³.

Podemos chamar de *procedimentos* um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente⁴; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira seqüencial e não salteada; escanear as machetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, *capacidades*⁵ (cognitivas, lingüístico-discursivas) de leitura.

O conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens que são requeridas nas diversas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura que tiveram lugar da segunda metade do século passado até hoje. Acumulou-se, nos últimos 50 anos, muita informação a respeito. E estas informações são dependentes dos focos destas pesquisas e teorias.

Teorias de leitura e letramento

² Ver, a respeito, Marcuschi (1996, 2001).

³ Ver, a respeito, Kleiman (1989a, 1989b, 1992).

⁴ E da direita para a esquerda ou de baixo para cima, em outras partes do globo.

⁵ Denominadas *competências*, em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano. Ou *habilidades*, em outras teorias do comportamento e da aprendizagem.

Podemos dizer que, no início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de *decodificação* de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à *alfabetização*. Dito de outra maneira: alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou *fluência* de leitura. Nesta **teoria**, as capacidades focadas eram as de **decodificação** do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, através destes 50 anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas⁶.

Num primeiro momento, tratou-se da **compreensão do texto**, do que nele estava posto, ou pressuposto. Nesta abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas *estratégias* (cognitivas, metacognitivas) *do leitor*.

Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma **interação entre o leitor e o autor**. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos.

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e

⁶ Também o conceito de *alfabetização* teve de ser ampliado, com o aparecimento das teorias de letramento. Podemos entender *letramento* não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas. Soares (1998: 45-46) aponta que “à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita...”. Daí podermos falar de diferentes *tipos* e *níveis* de letramento da população em geral.

coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas estão crucialmente envolvidas.

Nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler. No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da 2ª metade do século passado.

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nosso alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual.

Capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas

Como vimos enfatizando, diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens. São elas:

Capacidades de decodificação⁷

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

⁷ Os descritores deste subtítulo foram, em sua maioria, retirados de material intitulado *Alfabetizando – Caderno 2: Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*, elaborado por equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Ver em <http://www.fae.ufmg.br/ceale/caderno%202.pdf>.

Estas são capacidades básicas, que em geral são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica.

Capacidades de compreensão (estratégias)⁸

- Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, *out-door* etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhação”.
- Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro.
- Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando.

⁸ Nos próximos dois subtítulos, os descritores foram retirados dos critérios de avaliação dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries, PNLD/2005), tal como figuram na Ficha de Avaliação da área, elaborada por equipe ligada ao MEC e ao CEALE/FAE/UFMG, por mim supervisionada. Ver em <http://www.fn.de.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/index.html>, Língua Portuguesa.

- **Comparação de informações:** Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.
- **Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes):** Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.
- **Produção de inferências locais:** No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.
- **Produção de inferências globais:** Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)

- **Recuperação do contexto de produção do texto:** Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor pretendido ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
- **Definição de finalidades e metas da atividade de leitura:** Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.
- **Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático):** Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão

tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.

- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.

A contribuição do letramento escolar e das diversas disciplinas no processo de formação do leitor

Para Bakhtin (1934-35: 142), “*o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cóp” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva.*”

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repetí-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de

suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. (1934-35/1975) O discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética – A teoria do romance**, p. 71-210. SP: Hucitec/EdUNESP, 1988.
- BRASIL (2004) **Guia do Livro Didático PNLD/2005 – Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/CEALE/UFMG. <http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/index.html>
- CEALE (2003) **Alfabetizando – Caderno 2: Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, MG: CEALE/FAE/UFMG; SEE-MG. <http://www.fae.ufmg.br/ceale/caderno%202.pdf>.
- KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.
- ____ (1989b) **Leitura: Ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes.
- ____ (1992) **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes/EdUNICAMP, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. (1996) Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília: INEP-MEC.
- ____ (2001) Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs) **O Livro Didático de Português: Múltiplos olhares**, p. 46-59. RJ: Lucerna.
- ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED.
- SMITH, F. (1989) **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M. (1998) **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- ZAPPA, R. (1999) **Chico Buarque para Todos**. Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará, 3ª edição.