

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Um Diálogo entre Psicolinguística e Análise de Discurso: Que é leitura? *Revista Intercâmbio*, v. XXXII: 1-16, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

UM DIÁLOGO ENTRE PSICOLINGUÍSTICA E ANÁLISE DE DISCURSO: QUE É LEITURA?

Ademir Paulo GIRALDELLO
(Universidade Federal da Fronteira Sul)
ademir_giraldello@hotmail.com

RESUMO: A área de leitura é interdisciplinar. Assim, tenciona-se compreender como uma mesma noção, a de leitura, é teorizada sob distintas filiações teóricas, da perspectiva da Análise de Discurso e da Psicolinguística. De cunho bibliográfico, este trabalho pôde inferir que a noção de leitura é polissêmica. Igualmente, trouxe à tona que ainda existem práticas pedagógicas falhas em virtude da institucionalização e (re)validação de definições ultrapassadas e empobrecedoras de leitura. Por conseguinte, ao aprofundar-se nesta questão, em ambas as perspectivas teóricas, pode-se observar que a noção convergente é a de leitura como processo interativo, complexo de multiplicidade de sentidos de um texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Análise de Discurso; Psicolinguística

ABSTRACT: With the interdisciplinary aspect of reading areas in mind, we aim to understand how the concept of reading is theorized from the perspective of different theoretical affiliations: Speech Analysis, and Psycholinguistics. This study, bibliographical in nature, was able to deduce that the notion of reading is polysemic. It also has brought to light that faulty teaching practices remain in place due to the institutionalization and (re)validation of outdated and devaluating concepts of reading. Therefore, when we delve further into the matter, from both theoretical perspectives, the notion of reading as an interactive, complex process of plurality of meanings in a text arises.

KEYWORDS: Reading; Speech Analysis; Psycholinguistics

0. Considerações iniciais

Muitas pesquisas e estudos têm sido realizados acerca da temática leitura. Esse tema perpassa diversas áreas, principalmente algumas do núcleo não rígido da Linguística. Delas, pode-se citar, sobressalentemente, a Análise de Discurso (doravante AD) e a

Psicolinguística. As distinções entre elas concernem, é claro, quanto ao seu escopo, ou seja, à base de apreciação.

Quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, é um empreendimento perigoso ao passo que não se ampara sob uma abordagem consciente sobre a cognição envolvida no processo de (re)construção de sentidos de um texto, assim como do protagonismo do leitor. Igualmente, ensinar a ler é uma tarefa complexa, assim como a própria aprendizagem. Ademais, a leitura é das determinantes maneiras de as pessoas serem sujeitos autônomos na sociedade.

Em vista disso, neste trabalho, com um brevíssimo estudo dos principais autores e pesquisas em AD (da linha francesa) e Psicolinguística na área de leitura, tem-se por objetivo compreender o delineamento da noção de leitura por renomes de duas distintas áreas da Linguística (AD e Psicolinguística), a fim de analisar possíveis convergências entre elas em relação a uma mesma temática.

Para dar conta desse objetivo, este trabalho se organiza em três seções elementares. A seção 1 apresenta a noção de leitura e de outras noções que a tangem na perspectiva discursiva, sob amparo da área de AD. Já a seção 2, sob panorâmica da Psicolinguística, também caracteriza a noção de leitura, todavia no domínio cognitivo. Por fim, na seção 3, apresenta-se um confronto das definições (discursiva e psicolinguística) da noção de leitura.

O aporte teórico-epistemológico conta, entre outros, com os autores Orlandi (1996; 2007; 2008; 2010), Nunes (2005), Pêcheux (1996), Foucault (1971; 1987) em Análise de Discurso e com Kleiman (2009; 2011; 2012), Solé (1998), Leffa (1996), Tomitch (2008) em Psicolinguística.

1. A noção de leitura em AD

Para Orlandi (2008), a noção de leitura é polissêmica. De um lado, em sentido amplo, a autora trata a leitura como "atribuição de sentidos" e/ou "concepção", concepção porque pode refletir ideologias, como "leituras de mundo".

De outro, em sentido estrito, no contexto acadêmico, trata-a como um recurso teórico-metodológico de aproximação de um texto e, em contexto escolar, trata-a como aprendizagem formal, isso porque o termo é associado à alfabetização, processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A autora prioriza a concepção de leitura como compreensão e interpretação, esta aqui entendida como um gesto de leitura que produz a significação. "Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente." (ORLANDI, 2008: 11). Dessa forma,

a leitura é um processo complexo. Com o que afirma Orlandi, desvela-se que ler está muito além de habilidades que se deliberam no pragmatismo do processo. Isso é exemplificado na incompletude que constitui a leitura. Ela é incompleta visto que é permeada por entrelinhas e pela interdiscursividade. Essa lacuna da leitura é preenchida quando se compreende o implícito, aquilo que está significando apesar de não dito. Igualmente, quando sentidos são produzidos em função da relação do que um discurso diz e outros (não) dizem.

Assim, pode-se afirmar que tanto quem produz quanto quem aprecia um discurso determina os sentidos do que, nele, é dito. Aí, em um dos vieses, explicam-se as distintas (possíveis) leituras de um mesmo discurso. Da relação da formação ideológica de um sujeito com um discurso, produz-se uma leitura. Já da relação do mesmo discurso com outro sujeito, que, conseqüentemente, possui outra formação ideológica, ter-se-á outra leitura. Ou seja, a formação ideológica dos sujeitos tem papel primordial na produção de leituras, até porque o discurso, na concepção de Orlandi (2010: 18), “[...] é caracterizado pela incompletude e pelo movimento dos sentidos e dos sujeitos.”

A esse respeito, convém destacar que Pêcheux (1988) concebe discurso como efeito de sentido entre interlocutores (autor-leitor). Dito de outra maneira, na visão de Pêcheux, o discurso é definido como os diferentes sentidos possíveis que seus enunciados assumem em detrimento da formação discursiva em que são produzidos ou, mesmo, reproduzidos, ou seja, em detrimento da manifestação de uma formação ideológica.

Já Orlandi (2010) compreende o discurso como a linguagem na mediação do homem com seu contexto sócio-natural. Da apreciação etimológica, o vocábulo tem a ideia de (per)curso, movimento; ou seja, é a prática de linguagem. É o texto em curso, texto entendido como uma organização linguística fechada, acrescido de suas condições de produção. Na Análise de Discurso (AD), as condições de produção concernem, de imediato, ao contexto (circunstâncias de enunciação), e este, em caráter mais amplo, ao contexto sócio-histórico-ideológico. Ou seja, as condições de produção do discurso concernem a fatores de historicidade (inscrição da história na linguagem) e ideologias (ideias materializadas que definem pensamentos) que o permeiam, dentre outros.

Sobre a significação de um discurso, convém destacar que, para Orlandi (2008: 11), “Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros.” Isso demonstra que

desenvolver a habilidade estratégica de leitura é muito mais que tarefas imediatas e de curto prazo.

É saber que a significação (interpretação) vem do que está dito e do que não está dito e, igualmente, da relação desses (não) ditos com outros discursos. Ou seja, a compreensão de um texto na leitura tem relação direta com a noção de memória discursiva. Nas contribuições epistemológicas de Orlandi (2007), ela corresponde à emergência de sentidos legitimados e cristalizados socialmente pelo intradiscurso (formulação de discursos) em função da interdiscursividade – um discurso produz sentido(s) a partir de outro(s).

Nesse processo de significação do discurso, além do próprio discurso, outras duas figuras são centrais: o autor e o leitor. Na concepção de Foucault (1987), o autor, sujeito que assume uma das posições no discurso, é entendido como produtor de linguagem. Foucault (1971) responsabiliza o autor pelos discursos. É esse sujeito o arquiteto do valor semântico do discurso e suas significações, aquele que traça caminhos e gêneses para a significação. Aqui, estende-se essa responsabilidade: o autor, igualmente, é responsável pela coesão do discurso e organização dos segmentos semânticos que compõem a sua significação. E se essas responsabilidades do autor falharem? Para responder, recorre-se à Orlandi (2010: 24), que afirma que o “[...] sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável.” Ou seja, o autor, em seu discurso, inscreve suas ideologias e as historiciza. Essas afirmações têm relevante implicação: reproduzir o que já foi dito, por conseguinte, não é autoria; é mera repetição.

Já o leitor, também assumindo uma posição discursiva, é aquele que, segundo Orlandi (1996b), diante um discurso, é incitado à interpretação. Nesse sentido, ainda na visão da autora, “[...] os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro.” (ORLANDI, 2010: 25). Essa condenação de/à interpretação justifica-se em virtude de o leitor se constituir dentro de sua memória social de leitura. E novas leituras, bem como compreensões, estão inter-relacionadas a fatores sócio-histórico-ideológicos que cerca(ra)m esse leitor. Lembre-se que tanto os sentidos de um discurso quanto o próprio sujeito que o aprecia são determinados ideológica e historicamente.

Quanto à diversidade de possibilidades de sentidos (significação) de um texto, apenas convém um adendo. Nas contribuições epistemológicas de Orlandi (2008: 9), “Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato de escrita. [...] aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige.” Assim, o leitor real tem de, fundamentalmente, se relacionar com esse

leitor virtual e avaliar se sua compreensão (sentidos produzidos) vai, para mais ou para menos, ao encontro da esperada (pré-programada). Portanto, a leitura e a compreensão são um processo, processo “[...] que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real.” (ORLANDI, 2008: 10). A esse respeito, desvela-se o caráter interacional da leitura. Uma interação que se estabelece entre sujeitos-leitores (virtuais e reais) e não, necessariamente, com sujeitos e textos.

Dessa maneira, Orlandi (2008) resume a leitura em historicidade. Parece quase óbvio afirmar isso a essas alturas desta panorâmica sobre a noção de leitura em AD. Dito de outra maneira, no processo social de construção da linguagem, existe uma (inter)relação constitutiva entre a história e a linguagem – a historicidade. Mas qual a relação dela com a atividade leitora? A conexão está em como (modos) um discurso produz sentidos. Se ler é um viés concreto rumo à interpretação de um discurso, ou seja, que, pela leitura, chega-se à significação de tal discurso pela (re)construção de sentidos de seus enunciados, esse processo é o contexto de produção de significados (interpretação) em relação à natureza deles, de suas condições de aparecimento/produção e, mesmo, de relações interdiscursivas, ideologias: isso é historicidade. A esse respeito, corroborando, Nunes (2005: 1) afirma que “Trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certeza [da(s) leitura(s)].”

Nesse ponto, convém destacar a distinção que Orlandi (2008) propõe para a leitura. Quando se reconhece e reproduz o sentido dado (pré-programado) de um texto pelo autor, sentido possível e autorizado, tem-se a leitura parafrástica (sentido cristalizado estável). Quando se atribui sentidos múltiplos ao texto, este concebido não como um objeto fechado e autossuficiente, tem-se a leitura polissêmica (sentidos múltiplos). Desse modo, as escolas têm de valorizar o papel ativo do aluno no confronto interacional com textos e, portanto, a leitura polissêmica. Não obstante, o que se observa, comumente, é o oposto. Aqui, estende-se a discussão para não emergirem ideias de contradição, porquanto há pouco se afirmou que os textos têm leituras pré-programadas e leitores virtuais e o leitor real tem de se relacionar com esses fatores para compreender efetivamente o texto. Poder-se-ia pensar em revalidar a leitura parafrástica em escolas, mas não. O contexto escolar tem de privilegiar a leitura polissêmica. A leitura parafrástica, com a cristalização de sentidos, entra como um (apenas!) dos componentes das condições de produção da leitura e, não, como exclusivo.

Para que a leitura ocorra, algumas condições são necessárias. As condições de produção da leitura concernem, conforme Orlandi (2008), à junção do linguístico com o ideológico, isto é, da intensa relação de jogos polissêmicos, parafrásticos, metonímicos, dentre outros, com ideias, crenças, conhecimentos do leitor. Nesse processo, envolvem-se os componentes das condições de produção da leitura, os quais se podem mencionar o autor, o leitor, a ideologia, o discurso.

Por fim, compete a clareza na distinção dos termos interpretação, inteligibilidade e compreensão que perpassam a leitura. Para Orlandi (1998), interpretar representa a atribuição de sentidos a um texto com base apenas na própria esfera textual (linguística). Já a inteligibilidade corresponde à atribuição de sentidos reducionista a um texto que se vale da codificação. Por fim, a compreensão concerne ao conhecimento de mecanismos os quais envolvem o processo de significação, e não apenas a significação (produto final, *grosso modo*, dito), com consideração do contexto da situação desse processo de significação. Em suma, na visão de Orlandi (2008) e sob amparo da AD, pode-se conceber a leitura como o clímax da constituição do texto, momento de interação verbal e em que é desencadeada a significação.

2. A noção de leitura em Psicolinguística

Para Kleiman (2011), ler é um processo cognitivo complexo e, tal como outras tarefas do domínio da cognição, faz-se necessária, na (re)construção de sentidos de um texto, a aliciação de fatores como a memória, atenção, percepção, dentre outros. Relevantemente, é o conhecimento acerca desse processo ativo rumo à significação de um texto em práticas de ensino-aprendizagem, a fim de se evitar a institucionalização de noções ultrapassadas e inadequadas de leitura.

Conforme Kleiman (2011), a leitura pode ser encarada, em seu âmago, como uma atividade de criação. As indagações, com esta afirmativa, concernem a *como* e *do que*. A leitura é um processo de criação visto que insurge da interação de processos (extra)linguísticos, (meta)cognitivos, (inter)discursivos. Dito de outra maneira, da inter-relação não hierárquica de distintos níveis de saberes do leitor é que emerge a leitura.

Ademais, muito mais que a compreensão da escrit(ur)a e/ou processamento de um texto, a leitura é um processo interativo – compreensão que advém da interação de diversos níveis de saberes, como os da língua (gramática, pronúncia, léxico), os dos textos (noções, gêneros, conceitos), os do mundo/enciclopédico (informações armazenadas na memória acerca do tema de um texto), ou seja, do conhecimento prévio (KLEIMAN, 2009). Com isso, podem-se

desmistificar concepções discentes de que a atividade leitura é apenas um momento de entrar em contato com o conhecimento novo, todavia, por outro viés, relevantemente, o exercício de utilização do conhecimento que se tem armazenado.

Pode-se chegar a uma síntese e afirmar, segundo as proposições teórico-epistemológicas de Kleiman (2012: 73), que a leitura “[...] é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]”. Ou seja, a leitura é o processo interativo de (re)construção de sentido(s) de um texto pela utilização do conhecimento prévio. O esforço bem-sucedido de (re)criação desse(s) sentido(s) caracteriza a compreensão. Destarte, a mera atividade de percorrer com os globos oculares por linhas de um texto, oralizando ou não, não caracteriza a leitura, esta cuja tem implicação com a compreensão (significação) desse texto, compreensão que só emerge com engajamento cognitivo, isto é, com utilização de conhecimentos (prévios) de distintos níveis que são suscitados da memória por vestígios (coesão referencial, lexical, sequencial) no/do texto.

Além disso, em complementação, segundo Girotto e Souza (2010: 50), “[...] bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura.” Portanto, muito importante é correr os olhos por alguns trechos, folheando o livro, visto que é nesse momento que há o levantamento de informações sobre o assunto do texto da memória, assim como de hipóteses, curiosidade e apreço (ou não!) pela leitura de tal texto.

Igualmente, relevante é a atribuição da docência em atividades de leitura quando é um dos fatores da ação do contexto pragmático. O professor acaba por desvelar facetas das condições de produção de um determinado texto, determinando objetivos com tal leitura, dentre outros, ou seja, é a figura central no contexto escolar para o fornecimento de “[...] condições para que se estabeleça a interlocução. (KLEIMAN, 2011: 40). Nesse sentido, o professor, conforme a autora, não deve ser concebido como o mediador da interlocução, mas como o sujeito que fornece pistas para que ela aconteça. Aqui, pode-se emergir um questionamento: por que o professor tem de fornecer essas condições para a interlocução e a discência não o faz por si mesma? A resposta recai na própria escola, particularmente, na institucionalização de práticas pedagógicas em que a leitura e o texto são subsídios para outras tarefas, tais como análise sintática, ensino de léxico, de regras. O que se forma com leituras analítico-formais de textos são leitores

passivos, sobrecarregados de dificuldades quando têm de ler um texto em que se requer engajamento cognitivo rumo à compreensão.

Solé (1998) corrobora a concepção da noção de leitura de Kleiman quando a entende como um processo interativo do leitor frente ao texto. Solé define a leitura como o processo de interação porquanto o leitor, sempre norteado por um objetivo (ou ao menos deveria!), tem como tarefa o processamento e exame do texto. Não é passivo nem apenas replica a significação pré-programada, aquela programada pelo escritor, mas constrói a significação desse texto. Para tal, há a necessidade de uma relação intrínseca entre expectativas e objetivos com a leitura, inferências, previsões, uso do conhecimento prévio, dentre outros aspectos.

Para Leffa (1996), a noção de leitura tem vários vieses de discorrimento e definição, principalmente pela área abranger a interdisciplinaridade e em vista de distintas possibilidades de enfoque para se dar e, mesmo, de coeficientes de generalidade. Assim, define leitura, genericamente, como um processo de representação do mundo, processo somente efetivado com a utilização do conhecimento prévio. Observe-se que, aqui, o autor não restringe o termo leitura apenas ao processamento linguístico, mas acrescenta o não linguístico. Desse modo, pode-se ler a alegria nos olhos de alguém, o futuro econômico de um país, dentre outros. Essa noção ampara qualquer outra definição *stricto sensu*.

Em uma panorâmica restrita, considerando o processamento linguístico, Leffa (1996) define, antagonicamente, a leitura ou como processo de extração de sentidos do texto ou como atribuição de sentidos ao texto. Quando se concebe leitura como extração de sentido, a ênfase está no texto, como se ele tivesse um único sentido exato (a mensagem) e que deve ser *descoberto* na própria esfera textual. Entretanto, o sentido de um texto não é transferido, mas, sim, reproduzido no leitor. Já quando se compreende a leitura como atribuição de sentido, a ênfase está no leitor, cuja tarefa é se valer de seu conhecimento prévio para atribuir sentido ao que é dito, ou seja, a significação advém do desencadeamento de acontecimentos (ativação de conhecimentos) a nível cognitivo do leitor.

Tanto uma definição restrita quanto outra apresentam, na visão de Leffa (1996), problemas intransponíveis. O autor sugere, dessa forma, uma definição-síntese da noção de leitura, a que melhor descreve, de fato, o processo complexo de (re)construção de sentidos de um texto.

A leitura, então, é compreendida pelo autor como um processo de contato ativo e interativo de um leitor com um texto. O autor explana que,

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Um Diálogo entre Psicolinguística e Análise de Discurso: Que é leitura? *Revista Intercâmbio*, v. XXXII: 1-16, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (LEFFA, 1996: 17).

Assim, para que aja a interação do leitor com o texto, tem de haver, previamente, a intencionalidade por parte do leitor. Percebe-se que o autor não prioriza apenas o elemento relevante constitutivo do processo de leitura – a compreensão –, mas, sim, todo o processo e etapas de chegada à apreensão dos sentidos de um texto.

Nesse viés, “O que faz diferença na leitura é a efetividade do cérebro para utilizar o que já sabe (a informação não-visual) para extrair sentido da informação recebida (informação visual) mantida por curto espaço de tempo no armazenamento sensorial.” (SMITH, 2003: 114). Aquelas informações novas que foram selecionadas como com sentido, com base no conhecimento prévio, podem, então, ser recuperadas. Isso porque aquilo que é rememorável foi aprendido. Por isso que o exercício de repetição e conteúdos decorados são ineficientes e improdutivos no processo de aprendizagem, visto que o sentido dado às informações determina o aprendizado. A repetição e memorização retêm muito a capacidade de atenção e, dessa forma, a compreensão (aprendizagem) fica comprometida.

Já para Jouve (2002), a leitura é um processo plural e complexo que envolve cinco dimensões. Na primeira dimensão, a leitura é encarada como um processo neurofisiológico. Em seu âmago, o ato de leitura é uma operação de percepção, de memória (de signos), identificação, isso pela visão e funções cerebrais. Desse modo, essa operação é concreta e passível de observação, visto que se engloba na cognição humana. Ela é resumida em uma atividade complexa de antecipação e estruturação de signos, com respectivas interpretações.

Convém destacar que estudos sobre leitura na área neurofisiológica apontam que o processo de leitura tem seu limiar da apreensão de grupos de signos pela visão. O movimento de olhar não é uniforme nem linear. Há saltos bruscos da visão em um movimento descontínuo, que acabam por permitir a percepção.

No momento da percepção, ocorre a antecipação de signos da sequência por uma visão não tão precisa. Desse modo, a maioria dos vocábulos é reconhecida (pelo uso da memória) e não decodificada: tem-se o leitor fluente. Aquele que necessita refletir acerca do som de letras e suas combinações em vocábulos (apegado à oralidade no contato com a escrita), ainda não é um leitor fluente, porquanto

trabalha com decodificação e não reconhecimento de palavras. Nesse aspecto, esse leitor não fluente utiliza muito de sua capacidade de memória no processo de decodificação, e, por conseguinte, a tarefa de compreensão de um texto é afetada.

A segunda dimensão envolvida na leitura, a qual Jouve (2002) aponta, é a leitura como um processo cognitivo. Depois do movimento de olhar e da percepção, chega o momento da interpretação – da conversão dos signos em uma significação. Esse processo exige um enorme empenho de abstração, com utilização da memória (de saberes que possibilitam a progressão do ato de leitura).

A terceira dimensão é a de leitura como um processo afetivo. Para Jouve (2002), o engajamento afetivo no processo de leitura é primordial às leituras em gerais e, sobre autores, afirma que excluir o emocional das obras é direcionamento dela ao insucesso. Para o autor, a emoção presente em um texto é uma das maneiras de aproximação com ele. Ou seja, o papel das emoções do texto é despertar o interesse pela leitura e/ou sua progressão.

A quarta dimensão que a leitura engloba, segundo Jouve (2002), é a de um processo argumentativo. Nas proposições do autor, o texto é o meio de relação de uma argumentação com o mundo e outros seres (autor-texto-interlocutor). Ou seja, no ato de leitura sempre existe a interpelação do leitor em prol da aceitação ou refutação da argumentação proposta/desenvolvida. Dito de outra maneira, há, no processo de leitura, a intenção de convencimento.

A quinta dimensão é a de leitura como um processo simbólico. Isso porque, conforme Jouve (2002), o sentido (re)construído de um texto pela leitura instala-se, de imediato, no ambiente sócio-cultural em que o leitor se insere e evolui. Com essa afirmação, pode-se questionar o porquê. A leitura não é avulsa e alienada do ambiente em que é realizada. Pelo contrário: ela interage, substancialmente, com a cultura, princípios, esquemas de supremacia de um lugar e, mesmo, de um recorte cronológico.

A noção de leitura como decodificação é apontada por Kleiman (2012) como uma dessas práticas empobrecedoras de um processo cognitivo complexo. As atividades que a caracterizam são, por exemplo, (1) aquelas em que o aluno deve completar as lacunas do trecho tal do texto, ou (2) aquelas em que o professor direciona, após uma leitura, perguntas como *O que você achou?* ao invés de *O que o autor achou?*. Observa-se, o que se pode nomear *pseudointerpretação*, ou seja, leituras desnecessárias para os objetivos propostos para essa compreensão reducionista. No primeiro exemplo, nenhum engajamento cognitivo sobressalente é requerido além de localizar tal trecho e pontuar os vocábulos extraídos. Já no segundo, desconsidera-se a voz

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Um Diálogo entre Psicolinguística e Análise de Discurso: Que é leitura? *Revista Intercâmbio*, v. XXXII: 1-16, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

do autor. Não se encontra justificativa em ler um texto se o fator de análise é unicamente a voz do leitor. Contrapontos (*Você concorda ou discorda com o que o autor achou?*) podem ser feitos, todavia partindo do que é dito pelo autor.

Outra noção de leitura reducionista é a que a encara como forma de avaliação (KLEIMAN, 2012). Nessa concepção, a leitura é *pano de fundo* para realização de outras tarefas escolares, como, por exemplo, meio de a docência aferir e mensurar o conhecimento discente acerca de letras, do léxico, da pontuação, bem como pedir resumos da leitura, preenchimento de fichas burocráticas. Cabe, aqui, um parêntese: isso até poderia ser feito, desde que uma leitura prévia, orientada e com objetivos claros fosse realizada. Ou seja, com esta prática de leitura como avaliação, está se inibindo a efetiva formação de leitores, porquanto a leitura é encarada como dever e não como prazer. Comumente, é essa a realidade que muitos alunos se deparam com a leitura em contextos escolares. A tarefa de leitura é complexa e se o ponto de partida para ela for a imposição e obrigação, torna-se este processo ainda mais árduo e desmotivador.

Por fim, Kleiman (2012) enumera outra noção que reduz e empobrece a prática de leitura, a leitura prescritiva de *uma* única interpretação autorizada, que a autora designa de leitura autoritária. Com isso, põe-se à tona quem é o ditador dessa *única* interpretação: o próprio professor e/ou, muitas vezes, o livro didático – o que o professor acha é preponderante e incontestável, assim como com a resposta que é dada em um livro didático. Nessa concepção, a experiência discente e seus pontos de vista são descartados e a proficiente leitura com a *boa* interpretação é aquela que fica mais próxima da interpretação autorizada/dada. Entretanto, a leitura é, justamente, o inverso desse desprivilégio da bagagem do aluno: “[...] são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados [...]” (KLEIMAN, 2012: 34). É lógico, assim, que se têm diferenças de interpretações, que se justificam em virtude das intenções do leitor, de seu conhecimento de mundo, de objetivos propostos, dentre outros.

Na tradição escolar, Kleiman (2012) aponta que a leitura, em sala de aula, ainda é concebida como tarefa de decifração de vocábulos. Nessa perspectiva, a docência trabalha com atividades desmotivadoras, leituras (obrigatórias!) como requisito parcial para aprovação, exercícios de identificação de hiatos, ditongos... Desse modo, é lógico que os alunos não apreciem a leitura. As tarefas que a envolvem, com esse sentido, repercutem enigmas e falta de significação para os alunos.

Aqui, desvela-se o aspecto falho do ensino, que, conseqüentemente, reflete aprendizagem igualmente falha. A esse respeito, Bellenger (1978) afirma que a leitura tem de ser encarada como uma atividade baseada no desejo e prazer. Assim, a leitura está longe de ter seu valor semântico delimitado nas fronteiras escolares. Ela não é um exercício burocrático da escola e de aulas. É sonho, esquecimento, fantasia, prazer, que acontece em lugares aconchegantes.

Em contextos escolares, as atividades de leitura não têm objetivos (propósitos) claros definidos pela docência. Dessa forma, a leitura discente configura-se, substancialmente, em uma atividade mecanicista de mera passagem de olhos sobre linhas de um texto, com ausência de engajamento e uso do conhecimento prévio, ou seja, sem possibilidades de apreensão efetiva dos sentidos do texto. Sem propósitos, a tarefa de leitura é realizada com desmotivação. Conseqüentemente, a discência não amplia seus conhecimentos enciclopédicos – a aprendizagem é comprometida: se o aluno não observa significação no que lhe é proposto com a leitura, não reforça redes sinápticas existentes nem cria outras. Além de condições básicas do leitor para ocorrência da leitura, sobretudo, ele precisa ter a intenção de ler. “Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto.” (LEFFA, 1996: 17). Uma das condições básicas de produção da leitura é a intencionalidade. O leitor tem de ter a intenção de ler. Aí, tem-se a interação texto-leitor e, sobressalente e relevantemente, a condição para a compreensão.

Quanto às condições da atividade leitora, dizem respeito, fundamentalmente, na visão de Jouve (2002), à estrutura do texto, visto que tanto o autor quanto o leitor, na maioria dos casos, estão distantes no tempo e espaço, sem possibilidades de delimitação efetiva de um lugar (com)partilhado de referência. É em jogos de relações internas no texto que o leitor consegue compreendê-lo. O leitor faz isso pela reconstrução do contexto necessário à sua compreensão. Mas como e o que envolvem esses jogos? Podem-se mencionar a experiência do leitor (conhecimento de mundo), sua carga cultural, dentre outros, aliados a pistas textuais. Para Koerich e Dellagnelo (2008: 214) “[...] o texto faz a mediação entre o autor e o leitor, estabelecendo-se, aí, uma articulação entre a informação veiculada pelo autor e a contribuição do leitor, o qual constrói sentidos a partir de seu conhecimento prévio.”

Nesse aspecto, convém destacar que o autor deve, suficientemente, deixar vestígios em suas produções, “[...] a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isso não quer dizer que sempre haja a necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a

outras fontes de conhecimento.” (KLEIMAN, 2009: 66). Ou seja, desvela-se o caráter interacional da leitura. Interação sob dois prismas: do autor com o leitor e de um conhecimento com outro (linguístico, enciclopédico, textual). Para corroborar, Araújo (2008: 194) afirma que, “Ao processar a informação, o leitor faz uso de antecipações, confirmações e/ou reformulações de hipóteses, inferências, utilização de conhecimentos prévios sobre o assunto, informações não linguísticas [...].”

Ademais, se afirmado que a leitura depende da relação do que está dito (texto) e do leitor e seu conhecimento de mundo (saber prévio: subjetivo de um sujeito em relação a outro!), poder-se-ia pensar em uma legitimação de qualquer interpretação. Aqui, então, ponha-se um parêntese. Conforme Jouve (2002), interpretar é aceitar *um* tipo de leitura que um determinado texto tem programado. Relevantemente é, nesse aspecto, que não se reduz a um texto uma única interpretação, esta fechada, mas que, contudo, existem critérios de validação de uma possível interpretação. Assim, o leitor não deve interpretar o texto como quer. Ele tem de, conforme Barthes (1966), ponderar se sua interpretação tem coerência interna (se a interpretação não contradiz o que está dito no próprio texto) e externa (a interpretação do leitor não pode se opor a dados objetivos sobre o texto lido, como informações do autor, da história do texto). Para exemplificar, metaforicamente, imagine-se um jogo de quebra-cabeça. A tarefa é juntar peças para montar um desenho. Assim é com a leitura. Ela é esse processo de juntar peças, ou seja, de unir pistas que o autor deixa, para, no final da leitura, definir uma interpretação, uma leitura possível, coerente e validada pela programação do autor.

Desse modo, um texto pode ter múltiplas interpretações, que variam em função do leitor que a faz e de sua bagagem prévia acerca do assunto do texto. Ambas são possíveis, todavia nem sempre equivalentes. Considere-se o critério da superioridade relativa: uma interpretação é mais provável que outra. O texto permite leituras (interpretações) plurais, mas não valida qualquer uma.

3. (Contra)pontos da noção de leitura em AD e Psicolinguística

Acerca da noção de leitura, não tem como se discutir o seu caráter polissêmico. Percebe-se que tanto Kleiman (2012) como Orlandi (1996b) entendem que a imagem de leitura como decodificação de sentidos, que ainda se encontra institucionalizada em muitas realidades escolares e em que leitura ideal da docência está encarcerada ao que o livro didático propõe, é empobrecedora de um processo cognitivo-interpretativo tão complexo.

Tanto para a Psicolinguística quanto para a Análise de Discurso, apesar de diferenciações no escopo de apreciação de cada área em relação à leitura, ambas definições de seus autores convergem quando entendem a leitura como o caminho material de se chegar à compreensão, (re)construção de sentidos, múltipla, plural e ambígua por si própria.

A respeito do leitor, Jouve (2002) caracteriza-o como o sujeito que tem de, fundamentalmente, relacionar-se com uma modalidade de interpretação pré-programada em um texto. Nesse viés, a consideração do autor converge com a de Orlandi (2008: 9), quando ela afirma a existência de um leitor virtual que se inscreve no texto. "Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita [...], trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto para ser um seu 'cúmplice' quanto um seu 'adversário'." Dessa forma, quando um leitor (real) entra em contato com um texto, por sua leitura, tem de se relacionar com esse seu outro leitor pré-definido (virtual). Essa tarefa de aproximação leva o leitor a uma interpretação mais legítima e com maior possibilidade de validação (tanto a interna quanto a externa ao texto).

Em contrapartida, na esfera escolar, comumente se observa a leitura como extração de significados. Para piorar, o texto, sobretudo o literário, é utilizado como pretexto para a realização de atividades de leituras gramaticais. Assim encarada a leitura, as atividades que são propostas para a formação de leitores são leituras no intuito de identificação de classes gramaticais, de sujeito, de predicado, disso ou daquilo. Dessa proposta de formação com a leitura, formam-se pseudoleitores – leitores passivos que se acomodam diante da dificuldade em construir os sentidos do texto, que tomam algum trecho por não significativo. Falta-lhes o conhecimento prévio e de mundo, consistência (KLEIMAN, 2012).

Dessa maneira, as práticas de leitura bem-sucedidas têm de se pautar na formação de leitores ativos e refutadores de incoerência e de contradições, compreendendo o texto não como um lugar para se (re)pôr sentidos, como pretexto para outras atividades e outras modalidades de aprendizagem, mas, sim, como a acomodação de jogos de significados/sentidos, da operação discursiva e, sobremaneira, do exercício da linguagem.

Quanto às condições de produção da leitura, tanto a AD quanto a Psicolinguística convergem proposições. Ambas encaram a leitura como um processo plural. Não obstante, isso não significa que qualquer significação proposta é válida. Jouve (2002) aborda a pluralidade de interpretações de um mesmo texto, entretanto põe à tona a superioridade relativa, ou seja, que uma interpretação é mais provável

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Um Diálogo entre Psicolinguística e Análise de Discurso: Que é leitura? *Revista Intercâmbio*, v. XXXII: 1-16, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

que outra e que ambas são legitimadas (ou não) em função de critérios definidos. Orlandi (1996a), nessa perspectiva, contribui afirmando que a leitura – gesto interpretativo – vai muito além de uma singela decodificação de sentidos de um discurso: é encarar a opacidade que constitui a linguagem, desvelando-a no discurso; é a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos.

4. Considerações finais

Com esse percurso metodológico, infere-se que, dentre teses e antíteses, pode-se chegar a uma noção de leitura sintética: um processo interativo complexo de recriação de sentidos de um texto.

Dito de outra maneira, sob um prisma psicolinguístico, na leitura, sempre são rememoradas outras informações relacionadas ao assunto de um texto, tanto do nível linguístico quanto do enciclopédico, e, mesmo, de outros textos.

Do prisma discursivo, para ler (compreendendo) o sujeito tem de se valer das condições de produção de um discurso, dentre elas, as sócio-histórico-ideológicas.

Destarte, em suma, observa-se que tanto a Psicolinguística quanto a Análise de Discurso concebem a leitura um processo interativo complexo, plural e ambíguo de (re)criação da significação de um discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. D. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITCH, L. M. B. (org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. São Paulo: EDUSC, 2008. cap. 9, p. 193-212.
- BELLENGER, L. *Os métodos da leitura*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BARTHES, R. *Critique et vérité*. Paris: Seuil, 1966.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- JOUBE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Um Diálogo entre Psicolinguística e Análise de Discurso: Que é leitura? *Revista Intercâmbio*, v. XXXII: 1-16, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

KINTSCH, W. Comprehension and memory of text. In: ESTES, W. K. (org.). *Linguistic functions in Cognitive Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

KOERICH, R. D.; DELLAGNELLO, A. K. A habilidade em identificar idéias centrais em textos em português (L1) e em inglês (L2): um estudo comparativo. In: TOMITCH, L. M. B. (org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. São Paulo: EDUSC, 2008. cap. 10, p. 213-232.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

MATLIN, M. W. *Psicologia Cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

NUNES, J. H. *Leitura de arquivo: historicidade e compreensão*. 2005. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIO S/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1996a.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e Leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Discurso e textualidade*. São Paulo: Pontes, 2010.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996b.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1988.

SHORE, R. *Repensando o cérebro*. Tradução de Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.