

A NOÇÃO DE LEITURA EM DUAS PERSPECTIVAS: NA TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO E NA TEORIA DA PSICOLINGUÍSTICA

Ademir Paulo Giralde*
Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset**

Resumo

Por meio deste estudo, objetivou-se compreender como a noção de leitura é teorizada sob as filiações teóricas da Análise de Discurso e da Psicolinguística: áreas da Linguística que concentram estudos da língua(gem) em relação à exterioridade. A revisão bibliográfica, em Análise de Discurso, tem como âncora a autora Orlandi (1996, 2007, 2008, 2010) e, em Psicolinguística, ampara-se em Kleiman (2009, 2011, 2012), Leffa (1996) e Tomitch (2008). No percurso metodológico, emergiu do estudo bibliográfico e da apreciação crítico-reflexiva dos textos que a noção de leitura é polissêmica, até porquanto variam os enfoques dados e os graus de generalidade. O estudo também trouxe à tona que ainda há práticas pedagógicas falhas em virtude da institucionalização e (re)validação de definições ultrapassadas e empobrecedoras de leitura. Por conseguinte, ao se aprofundar nessa 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, ou seja, uma tarefa de compreensão.

Palavras-chave: Leitura. Condições de produção. Análise de discurso. Psicolinguística.

1 INTRODUÇÃO

“Toda leitura tem sua história [...] todo leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor específico.[...] do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível – e desejável – das leituras.” (ORLANDI, 2008, p. 114-115).

A temática leitura é interdisciplinar e tem sido objeto de muitas pesquisas e estudos em diversas teorias, algumas do núcleo não rígido da Linguística: o fio condutor deste estudo, sobressalentemente, é a Análise de Discurso (doravante AD) e a Psicolinguística. As distinções entre elas concernem quanto ao seu escopo, ou seja, à base de apreciação.

Sob esse prisma, neste trabalho, apresenta-se um estudo dos principais autores-pesquisadores em AD e em Psicolinguística e tem-se por objetivo compreender o delineamento da noção de leitura por renomes dessas duas distintas áreas da Linguística a fim de analisar possíveis convergências entre elas em relação a uma mesma temática.

Este artigo foi organizado em três seções: a seção 2, apresenta a noção de leitura e outras noções que a tangem na perspectiva discursiva, sob amparo da Teoria da AD; a seção 3, sob a panorâmica da Psicolinguística, também caracteriza a noção de leitura, todavia, no domínio cognitivo; por fim, na seção 4, confrontam-se as perspectivas discursiva e psicolinguística da noção de leitura.

Sustentam o aporte teórico-epistemológico em AD, os autores Orlandi (1996, 2007, 2008, 2010), e Nunes (2005), e em Psicolinguística, são âncoras os autores Kleiman (2009, 2011, 2012), Solé (1998), Leffa (1996) e Tomitch (2008).

* Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS de Chapecó; ademir_giralde@hotmail.com

** Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS de Chapecó; Professora e pesquisadora de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; professora.rossaly@gmail.com.

2 A NOÇÃO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

Faz-se mister, de início, apontar que a Análise do Discurso é campo de saber específico que dialoga com a Linguística. Para o fundador, o filósofo francês Michel Pêcheux (1988, p. 18-19), é preciso tocar o triplo real da língua, da história, do inconsciente. A autora Orlandi (2008), pioneira em AD no Brasil, introduz novos percursos nos estudos linguísticos com alicerce na paternidade intelectual de uma de suas mais fortes referências: Pêcheux (1988). Assim, a teoria da AD propõe deslocamento nas noções de linguagem, sujeito e ideologia, conseqüentemente, na noção de leitura, pois entende a linguagem como produção social e considera a exterioridade constitutiva.

Dito isso, retoma-se o foco na noção de leitura que, com a autora (2008, p. 7), compreende-se que é polissêmica. De um lado, em sentido amplo, a autora aborda a leitura como “atribuição de sentidos” e “concepção”, porque pode refletir a relação com a noção de ideologia, como no sentido quando se diz “leitura de mundo”. De outro, em sentido estrito, no contexto acadêmico, toma-a como 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 da escrita.

A autora prioriza a concepção de leitura como compreensão e interpretação, como 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.” (2008, p. 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 razão 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. Sob essa óptica, em um dos vieses, explicam-se as distintas (possíveis) leituras de um mesmo discurso. Da relação da formação ideológica² 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, p. 18), “[...] é caracterizado pela incompletude e pelo movimento dos sentidos e dos sujeitos.”

Sobre a significação de um discurso, convém destacar que “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.” (ORLANDI, 2008, p. 11). Isso demonstra que desenvolver a habilidade estratégica de leitura é muito mais que tarefa imediata 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 que, nas contribuições epistemológicas de Orlandi (2007), corresponde aos sentidos legitimados e cristalizados socialmente pelo intradiscurso, que ocorre na formulação de discursos, em razão da interdiscursividade – um discurso produz sentido(s) a partir de outro(s) discurso(s).

Quanto à diversidade de possibilidades de sentidos de um texto, coaduna-se com as contribuições epistemológicas da autora, pois “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.” (ORLANDI, 2008, p. 9). Assim, o leitor real tem de, fundamentalmente, relacionar-se com esse leitor virtual e avaliar se sua compreensão dos sentidos produzidos vai, para mais ou para menos, ao encontro da compreensão esperada, pré-programada. Portanto, a leitura e a compreensão são um processo “[...] que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação que se estabelece entre o leitor virtual e o real.” (ORLANDI, p. 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.

Nesse norte, Orlandi (2008) aponta que não se pode ficar na objetividade do texto, absolutizando-o, não se pode perder a historicidade do texto, o que compreende a sua significância. Dito de outra maneira, no processo social de construção da linguagem, há a (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 um discurso produz sentidos, outros, existentes, possíveis ou imagináveis. Pela leitura, desencadeia-se a significação de um discurso pela dinâmica do processo de produção

de sentidos de seus enunciados, pois sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo, e esse processo é o contexto de produção de significados em relação à natureza deles, de suas condições de produção e, mesmo, de relações interdiscursivas, ideologias: da historicidade. A esse respeito, corroborando, Nunes (2005) 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.” (NUNES, 2005, p. 1).

Nesse ponto, ressalta-se 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, que é caracterizada pelo reconhecimento de sentido dado pelo autor, sentido cristalizado e estável; quando se atribuem sentidos múltiplos ao texto, este concebido não como um objeto fechado e autossuficiente, tem-se a leitura polissêmica, de 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 se compreende que não: o contexto escolar tem de privilegiar a leitura polissêmica. A leitura parafrástica, com a cristalização de sentidos, entra como apenas um dos componentes das condições de produção da leitura e, não, como exclusivo.

Assim, no processo de significação desencadeado pela interação estabelecida pela leitura, “[...] o ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar a ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido do dominante.” (ORLANDI, 2008, p. 61). 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, entre 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 e a historicidade.

Ao se sugerir a relação da noção de leitura com a de trabalho intelectual, desloca-se do circuito mais estreito no qual se toma a leitura em seu caráter técnico imediato. Ainda conforme Orlandi (2008, p. 44), quanto mais se restituir ao trabalho intelectual sua complexidade e sua realidade histórico-social, menos escolarizado estará o caráter técnico imediato da leitura, suscitando reflexões, e haverá mais possibilidade de que a leitura não careça de incentivos para que se cotidianize: como processo, emergirá de uma necessidade real.

3 A NOÇÃO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA PSICOLINGÜÍSTICA

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 (de trabalho), atenção, percepção, entre 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 atividade de criação. As indagações, com essa 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, p. 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.¹

Solé (1998) corrobora a concepção da noção de leitura de Kleiman quando a entende como processo interativo do leitor diante do texto. A autora 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 relação intrínseca entre expectativas e objetivos com a leitura, inferências, previsões, uso do conhecimento prévio, entre outros aspectos.

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, p. 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 atribuído às informações determina o aprendizado. A repetição e a memorização retêm muito a capacidade de atenção e, dessa forma, a compreensão (aprendizagem) fica comprometida.

Consoante 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 âmbito, o ato de leitura é 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.

Salienta-se 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.²

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 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 significativo 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 geral 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 há 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 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 recorte cronológico.

Em contextos escolares, as atividades de leitura não têm objetivos (propósitos) claros definidos pela docência. Dessa forma, a leitura discente configura-se, substancialmente, em 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 sinápticas³ existentes nem cria outras. Além de condições básicas do leitor para ocorrência da leitura, sobretudo, ele precisa ter a intenção de ler. “Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de determinado objetivo em relação a determinado texto.” (LEFFA, 1996, p. 17). Uma das condições básicas de produção da leitura é a intencionalidade. O leitor tem de ter a intenção de ler: tem-se, então, 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, entre outros, aliados a pistas textuais. Para Koerich e Dellagnello (2008, p. 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.”

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 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: sob essa óptica, não se reduz um texto a 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 Bhartes (1966), ponderar se sua interpretação tem coerência interna (se a interpretação não entra em choque com 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. Analogamente 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 razão 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.

4 (CONTRA)PONTOS DA NOÇÃO DE LEITURA

Acerca da noção de leitura e seu caráter polissêmico, tanto Kleiman (2012) quanto Orlandi (1996b) entendem que a imagem de leitura como decodificação de sentidos, que ainda se encontra institucionalizada em muitas realidades escolares e em que a 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 teoria em relação à leitura, ambas as definições de seus autores convergem quando entendem a leitura como o caminho material para 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, p. 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, o virtual. Essa tarefa de aproximação leva o leitor a uma interpretação mais legítima e com mais 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, a consistência (KLEIMAN, 2012).

Dessa maneira, as práticas de leitura bem-sucedidas têm de se pautar na formação de leitores ativos, compreendendo o texto não como 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 língua(gem).

Quanto às condições de produção da leitura, tanto a AD quanto a Psicolinguística convergem proposições. Ambas encaram a leitura como 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, traz à tona a superioridade relativa, ou seja, que uma interpretação é mais provável que outra e que ambas são legitimadas, ou não, em razão 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.

5 CONCLUSÃO: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Enfim, é preciso ressaltar que aqui se abordou duas perspectivas teóricas que auxiliam a compreender a noção de leitura como processo interativo complexo de multiplicidade de sentidos de um texto.

De um lado, sob o olhar da teoria Psicolinguística, na leitura, sempre são lembradas outras informações relacionadas ao assunto de um texto, tanto do nível linguístico quanto do enciclopédico, e, mesmo, de outros textos.

Por outro lado, do prisma discursivo, para ler o sujeito tem de considerar as condições de produção de um discurso, entre elas, as sócio-histórico-ideológicas. A prática de leitura proposta por Pêcheux (1988) expõe o olhar leitor à opacidade, em decorrência, à materialidade do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz. Nessa seara, o pai da AD critica a análise de conteúdo e propõe trabalhar as relações entre o sujeito, a língua e a história.

Desse modo, observa-se que tanto a Psicolinguística quanto a Análise de Discurso concebem a leitura como processo interativo complexo, plural e ambíguo de significação de um discurso, considerando o caráter histórico e a qualidade de não transparência, pois as palavras não possuem um sentido único ligado à sua literalidade: um sentido é sempre uma palavra por outra, um discurso por outro como espaço virtual de leitura.

The reading concept in two perspectives: in Speech Analysis Theory and in Psycholinguistics Theory

Abstract

This article aims to understand how the notion of reading is theorized under the theoretical affiliations of Speech Analysis and Psycholinguistics: areas of linguistics that concentrate language studies in relation to externality. The literature review, in Speech Analysis, is anchored by Orlandi (1996, 2007, 2008, 2010), and, in Psycholinguistics, in Kleiman (2009, 2011, 2012), Leffa (1996), and Tomitch (2008). In the methodological course, emerged from the literature study and critical-reflexive examination of texts, the notion of reading is polysemic, because to vary the data approaches and degrees of generality. The study also brought to light that there is still teaching practices failures because of institutionalization and (re)validation outdated and impoverishing definitions of reading. Therefore, when a deepening in this matter, both theoretical perspective, it can be seen that the convergent notion is read as an interactive process, a complex plurality of senses text, that is, a task of comprehension. Keywords: Reading. Production conditions. Speech analysis. Psycholinguistics.

Notas explicativas:

¹ Convém destacar que, apesar de algumas referências tratarem a compreensão como um “produto” da leitura, o melhor delineamento da noção de compreensão é aquele que a entende como um dos elementos constitutivos do processo de leitura, isso porque se a leitura é a construção de sentidos de um texto por meio da articulação de distintos níveis e domínios de conhecimentos, a compreensão desse texto (construção de sentidos) não ocorre apenas no final da leitura, mas durante todo o processo, imbricando-se com a leitura (e constituindo-a!). Para maiores elucidações, vide Foucambert (1998).

² Conforme Matlin (2004), a percepção concerne ao processo de uso do conhecimento prévio (da memória) para reunir e interpretar estímulos registrados pelos órgãos dos sentidos.

³ O cérebro humano é composto por bilhões de neurônios, os quais, entre outras, têm a função de processar e armazenar o conhecimento. Sinapse é a conexão entre duas células cerebrais (entre neurônios), quando um axônio (parte do neurônio que transmite sinais) de um neurônio se liga ao dendrito (parte do neurônio que recebe tais sinais) de outro. Cada neurônio individual pode ser conectado até a 15.000 outros. Existem trilhões de sinapses, cerca de 500 trilhões constantes no ciclo vital de uma pessoa. Nos três primeiros anos de vida, a produção de sinapses é muito superior à eliminação. No resto dessa primeira década, a produção e a eliminação estão balanceadas. No limiar da adolescência, a eliminação é o processo dominante. O cérebro elimina aquelas conexões que não são reforçadas pela experiência (SHORE, 2000).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITICH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: EDUSC, 2008.

BHARTES, Roland. **Critique et vérité**. Paris: Seuil, 1966.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

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

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

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

KOERICH, Rosana Denise; DELLAGNELLO, Adriana Kuerten. A habilidade em identificar idéias centrais em textos em português (L1) e em inglês (L2): um estudo comparativo. In: TOMITICH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: EDUSC, 2008.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

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

NUNES, José Horta. **Leitura de arquivo: historicidade e compreensão**. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

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

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2010.

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. São Paulo: Ed. Unicamp, 1988.

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

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

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