

# POR UMA PEDAGOGIA DA LEITURA

*Alaíde Aparecida dos Santos Fernandes<sup>1</sup>*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino de leitura, a partir das abordagens cognitiva e discursiva. Na dimensão cognitiva, trata da importância do conhecimento prévio do leitor na construção dos sentidos do texto; na dimensão discursiva, trata do contexto sócio-histórico de produção.

## PALAVRAS CHAVE

Leitura; Ensino da leitura; Construção de sentidos.

## ABSTRACT

*This article aims at reflecting about the teaching of reading, as of the cognitive and discursive approaches. Under the cognitive dimension, it deals with the importance of the previous knowledge by the reader, of the building of the senses of the text; under the discursive dimension, it deals with the social-historical context of the production.*

## KEY WORDS

*Reading; Teaching of reading; Building of the senses.*

---

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem a leitura como tema e se propõe a refletir sobre o seu ensino, tendo como referencial as teorias sócio-interacionistas que consideram a leitura como um processo de atribuição de sentidos, aplicável às modalidades de utilização oral e escrita da língua, podendo envolver outros signos, além do verbal. Lê-se um texto escrito, a fala de um político, um objeto de arte, o semblante de alguém.

---

<sup>1</sup> Doutora em Língua Portuguesa pela PUC/SP- Coordenadora e Professora do curso de Letras da FAAT.

Abordar pedagogicamente a leitura implica considerá-la em suas dimensões cognitiva e discursiva, aplicando os aspectos considerados a situações de ensino-aprendizagem.

## 1. A Leitura sob o Enfoque Cognitivo

A leitura, sob o enfoque cognitivo, é considerada um processo de construção que se inicia com um *input* visual – o texto – e termina com a apreensão do seu significado, pelo leitor. Essa abordagem se fundamenta nos estudos sobre a cognição, realizados por psicólogos cognitivistas, e nas teorias computacionais que, estendidas aos seres humanos, transformaram o homem num processador de informações.

Considerando o processo de leitura, o texto funciona como um estímulo visual que vai ativar operações mentais na busca do seu significado, construindo, assim, o conhecimento, que pode, assim, ser entendido como a representação mental das informações processadas. Ele é armazenado, na memória, sob a forma de representações analógicas ou proposicionais. Estas constituem as proposições que, segundo os teóricos cognitivistas, são utilizadas na expressão do pensamento, para a qual concorrem os conceitos e os modelos cognitivos globais armazenados na memória.

Tais estruturas constituem o conhecimento prévio do leitor, o qual é acionado no momento da leitura. É este conhecimento que explica que um texto permite diferentes leituras, quando lido por diferentes leitores.

É de natureza cognitiva o conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de ler (Cf. KLEIMAN, 2004). Envolve tanto fatores relacionados com a materialidade do texto, para cuja compreensão concorre o conhecimento prévio do leitor, como também fatores pragmáticos relacionados aos propósitos da leitura.

O conhecimento prévio diz respeito ao conhecimento que o leitor já detém sobre o material lido e está relacionado a diferentes níveis de desempenho. Inicialmente, é necessária uma competência lingüística que envolve o conhecimento do siste-

ma e uso da língua. Esse desempenho é determinante do processamento textual, atividade cognitiva por meio da qual unidades significativas menores (as microproposições) são agrupadas e transformadas em unidades significativas maiores (as macroproposições), que evoluem até a compreensão do texto todo.

É importante entender que, para o processamento cognitivo textual, não basta apenas o conhecimento lingüístico; fatores extra-lingüísticos são necessários para a organização e transformação das unidades significativas. Dependendo da intervenção desses conhecimentos, esse processamento será ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*). Este parte dos conhecimentos extra-lingüísticos prévios, das expectativas e dos objetivos do leitor; aquela parte dos elementos lingüísticos, portanto, formais do texto.

Um segundo nível do conhecimento prévio diz respeito à competência textual, relacionada aos conceitos sobre o texto e discurso e a noções de tipologias com suas respectivas estruturas. Um texto narrativo tem uma organização diferente do dissertativo ou do descritivo. O conhecimento das categorias estruturais desses textos facilita a compreensão da leitura, uma vez que o leitor de uma narrativa atentar-se-á para a marcação dos personagens, as ações que estes realizam, as informações de tempo e espaço, os seus elementos superestruturais (apresentação, conflito, resolução, avaliação e desfecho); já o leitor de uma dissertação atentar-se-á para a sua estrutura temática e para as relações lógicas que se estabelecem entre os componentes superestruturais (premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo); e o leitor de uma descrição deter-se-á nos aspectos qualificadores do objeto descrito, ou seja, na sua predicação.

Também faz parte da competência textual, o conhecimento que o leitor tem acerca dos gêneros textuais/discursivos, o que faz com que a expectativa com que se lê uma notícia seja diferente da que se lê uma receita, por exemplo.

O último nível do conhecimento prévio está circunscrito ao conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, que diz respeito às informações extra-textuais, relacionadas ao assunto tratado no texto. Tais noções são adquiridas, geralmente, de maneira informal, por meio de experiências de convívio social (conhecimento partilhado) e ficam armazenadas na memória, sob forma de esquemas mentais que são acionados, automaticamente, no momento da leitura.

Para tratar dos processos cognitivos utilizados na produção e na compreensão dos discursos, v. Dijk (1996) considera dois tipos de memória, a de curto (MCP) e a de longo prazo (MLP). A primeira manipula informações que requerem pouco tempo para serem processadas, enquanto a segunda processa informações armazenadas, que já passaram pela MCP. Nesta dão entrada informações de superfície que são traduzidas em informações semânticas, que podem ser armazenadas na MLP. As informações que passam para a MLP são confrontadas/associadas a outras informações que aí estavam, agregando conhecimento novo, ou reformulando antigos conceitos.

Esse conhecimento estruturado que se tem do mundo e que está armazenado na MLP é que permite, ao leitor, preencher as lacunas existentes no texto, realizando as inferências necessárias para a compreensão da leitura.

Estas inferências são estratégias cognitivas por meio das quais o leitor se utiliza de elementos formais do texto, para fazer as ligações necessárias ao estabelecimento da coerência local, ou seja, as relações coesivas existentes na superfície textual.

Segundo Kleiman (2004), há vários princípios que orientam o processo inferencial: o princípio de economia, ou de parcimônia, que é estabelecido pelas regras da recorrência e da continuidade temática; o princípio da canonicidade que está relacionado com a ordem natural do mundo e seu reflexo na linguagem: a causa antecede o efeito, a ação antecede o resultado. A regra da linearidade que estabelece que o antecedente precede o pronome, o indefinido passa a ser definido, o dado precede o novo, o tópico precede o comentário é uma manifestação deste princípio.

As inferências serão mais automáticas quanto mais os textos se adequarem a estes princípios. Quando isso não ocorrer, há necessidade de desautomatização das inferências e, neste caso, a leitura pode se tornar mais difícil.

Além das inferências, existem outras estratégias que o leitor pode utilizar. Algumas são específicas da leitura, outras são usadas também para a produção de textos. Entre as primeiras, estão a seleção, a antecipação e a verificação. Elas permitem, ao leitor, obter, avaliar e utilizar informações e seu emprego depende do gênero do texto e dos objetivos da leitura.

As estratégias de seleção permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes, portanto, esta estratégia é utilizada em atividades de reprodução e resumo de textos, sendo também acionada para a leitura de jornais. Já as estratégias de antecipação possibilitam prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições, logo, é a estratégia empregada quando se escolhe um livro, a partir das informações da contra-capá. São vários os índices antecipadores da leitura: o título, o autor e o gênero são alguns deles. Bakhtin (2000) refere-se ao caráter prospectivo que tem o gênero, quando afirma que eles são modelos comunicativos que abrem o caminho da compreensão.

As estratégias de verificação tornam possível o controle da eficácia das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar a compreensão é inerente à leitura.

Todas estas estratégias de leitura são recursivas, o que significa que são utilizadas simultaneamente, sem que o leitor se dê conta disso.

Ao lado destas, há outras estratégias de processamento textual, que participam tanto do processo de leitura, como do de produção, que são categorizadas por Koch (1997) como estratégias textuais ou textualizadoras, entre as quais destacamos as de organização e as de referenciação das informações do texto.

As primeiras prestam-se a organizar a distribuição do material lingüístico pela superfície do texto e envolve decisões quanto à disposição de informações dadas e novas e da articulação tema-rema. Já as segundas, reativam referentes textuais por meio de recursos gramaticais tais como pronomes, numerais, advérbios e artigos; ou lexicais, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e descrições definidas. Além de todo esse processamento cognitivo que ativa o conhecimento prévio do leitor, existem fatores pragmáticos, de natureza individual, dos quais depende a leitura. Estes fatores dizem respeito ao estabelecimento de objetivos e propósitos claros para o ato de ler. Quando o leitor conhece esse objetivo, ele direciona estratégias para sua consecução, tendo, assim, uma melhor compreensão do texto. Kleiman (2004) faz objeção à maneira como a leitura é tratada na escola, quase sempre destituída de objetivos específicos, como acontece quando a leitura é apenas um pretexto para atividades como: cópias, resumos, análise sintática, entre outras. Ainda segundo esta autora, a leitura que não tem um propósito relacionado com a compreensão, não é leitura, é mera atividade mecânica, descompromissada com a atribuição de sentidos.

Por outro lado, a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia metacognitiva, pois revela conhecimento de controle e regulamentação do próprio conhecimento. Apesar de desejável, nem sempre esse propósito é estabelecido pelo leitor, o que não invalida a atividade se ela for proposta com objetivos pré-determinados pelo professor, visando a uma atividade significativa para o aluno.

Apesar de os objetivos para a leitura serem de ordem individual, porque estão centrados no leitor, eles também variam de acordo com o gênero. Nesse sentido, a leitura de um jornal, dada a abrangência dos gêneros tratados, permite que se trace um número maior de objetivos para a sua leitura. Por outro lado, os objetivos propostos para a leitura de um panfleto são muito distintos daqueles traçados para a leitura de uma página da Bíblia, por exemplo.

As estratégias de leitura expostas acima também se relacionam com os objetivos do leitor. Ao ler o jornal, o objetivo de apreender rapidamente o texto justifica um passar de olhos pela folha; não se lê da mesma forma um artigo científico, nem uma receita culinária.

Ainda considerando a determinação do gênero nos objetivos de leitura, verifica-se que um romance pode servir a vários propósitos, enquanto que a leitura de uma bula de remédio é mais restrita quanto a isso. A relação objetivo x gênero pode, em última instância, ser determinada só pelo leitor, como ocorre com a leitura prazer, que, como afirma Kleiman (2004, p. 34): “Não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer”.

Além da relação dos objetivos com os gêneros textuais e as estratégias de leitura, eles também determinam a formulação de hipóteses sobre o texto lido, outra atividade cognitiva que participa da compreensão textual, já que é a partir dos objetivos propostos para a leitura de um texto que se formulam hipóteses sobre o seu conteúdo. Estas, por sua vez, orientam o percurso de leitura, possibilitando o reconhecimento global de palavras e frases relacionadas ao objetivo proposto, direcionam também o movimento do olho que, numa leitura sacádica, busca pelas informações, de uma forma veloz. Nesse sentido, as hipóteses de leitura, junto com o conhecimento prévio, imprimem um ritmo novo à leitura.

O domínio dessas estratégias caracteriza o bom leitor, possibilitando-lhe o controle do processo de atribuição de sentidos. Pode-se dizer que o bom leitor é aquele que levanta hipóteses provisórias e assim as considera até que sejam confirmadas. Nessa confirmação, ele considera todos os detalhes do texto. Por outro lado, o mau leitor, apesar de também levantar hipóteses, falha na avaliação delas e, ao mantê-las, ignora os detalhes do texto, fazendo leituras não autorizadas.

## **2. A Leitura sob o Enfoque Discursivo**

Numa abordagem discursiva, a leitura participa da determinação histórica dos processos de significação. Quando lemos, produzimos sentidos e o fazemos de um lugar e com

uma direção histórica determinada. Do ponto de vista político-ideológico, o lugar social e histórico, a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o seu texto é o aspecto mais importante a ser considerado. (SILVA e ZILBERMAN, 2004)

Esta abordagem fundamenta-se nas reflexões de Bakhtin (2000) acerca de texto ou discurso, considerado por ele como objeto de estudo das ciências humanas que têm o homem como produtor de textos e que se constrói por meio deles.

O texto, na concepção bakhtiniana, caracteriza-se por ser um objeto significante, produzido ideologicamente com a recorrência de fatores sócio-históricos, o que significa dizer que o texto só existe em relação ao meio social, não podendo ser reduzido à sua materialidade lingüística. O texto também é dialógico e esta característica se define por dois tipos de diálogo, o que se estabelece entre os interlocutores e o que se estabelece com os outros textos.

Considerando a relação dialógica entre os interlocutores, Bakhtin (2000) afirma que o sujeito da cognição procura interpretar ou compreender o outro sujeito produtor do enunciado, estabelecendo, assim, um caráter mediador do texto em sua relação com o homem, o que justifica o fato de o texto ser alçado a objeto de estudo das ciências humanas.

Nesta relação dialógica, o sentido do texto dependerá da relação entre os sujeitos, que não só constroem o sentido do texto, como também se constituem como sujeitos, neste processo.

Acerca dessa constituição, Orlandi (2005) postula que é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito. Nessa consideração, a autora re-significa o conceito de ideologia, circunscrevendo-o ao campo discursivo, referindo-se, por meio dele, ao mecanismo ideológico de interpretação do discurso, a partir das formações imaginárias dos sujeitos. São essas formações que permitem que se façam projeções dos sujeitos e do objeto do discurso, que são sempre considerados no interior de um contexto sócio-histórico de produção do discurso.

A ideologia se mantém graças às formações imaginárias, cujas projeções se relacionam com a posição que os sujeitos

ocupam no discurso. Sendo assim, existe todo um imaginário a envolver o locutor (Quem sou eu? De onde eu falo? O que eu quero dizer? Com que propósito eu digo?), o interlocutor (Quem é ele? De onde ele fala? O que ele quer dizer? Com que propósito o faz?) e o objeto (Do que eu falo? Do que ele fala?).

Quanto à relação dialógica que um texto mantém com outros textos, tem-se a intertextualidade que, de acordo com Brandão (1996), pode ser interna ou externa. A primeira envolve a relação que um discurso mantém com outros, do mesmo campo; a segunda se define por relações que um discurso mantém com discursos de outros campos.

Orlandi (2005) distingue intertexto de interdiscurso. Este é considerado, pela autora, o conjunto do “já-dito” que, passado por um processo de esquecimento, determina o sentido de todo dizer. Para que as palavras façam sentido, é preciso que, o que alguém disse, passe para o anonimato, para depois, reaparecer como sentido nas palavras de outrem. Aquele restringe-se à relação de um texto com outro texto, sem concorrência da ideologia que produz os esquecimentos.

Todo esse jogo de imagens participa do processo de significação, de forma que, para se entender o discurso, é necessário entender todo esse imaginário que o perpassa e que provoca evidências que, na realidade, não há. Orlandi (2005) trata dessas evidências, relacionando-as a dois constituintes discursivos: o sujeito e o sentido.

A evidência de sentido diz respeito à idéia que se tem acerca da existência, no discurso, de sentidos pré-estabelecidos. Na realidade, isso não acontece porque as palavras recebem seus sentidos das formações discursivas sob as quais são produzidas, portanto, eles não pré-existem ao discurso.

O conceito de formação discursiva foi herdado de Foucault (2000) e, aplicado ao discurso, refere-se ao saber que os sujeitos possuem sobre o que podem e o que não podem dizer, a partir das formações ideológicas dos sujeitos envolvidos no discurso. É a partir desse saber que os sentidos são construídos, portanto, considerando as várias formações discursivas presentes no discurso, tem-se uma pluralidade de

sentidos que lhe podem ser imputados. Logo, a formação imaginária que postula a evidência dos sentidos não se sustenta.

A evidência do sujeito opera com a idéia de que o sujeito é pré-existente ao discurso, contrapondo-se à idéia de que o sujeito é constituído pela ideologia.

Se as evidências são imaginárias, conforme o exposto até aqui, o real no discurso, no que tange aos sentidos, é a opacidade; no que tange ao sujeito, é a multiplicidade, o que faz com que Orlandi (2005) se refira ao discurso como o lugar da dispersão: dispersão de sentidos, dispersão de sujeitos.

Essa dispersão dos sujeitos é responsável pela polifonia existente no discurso, já que, da posição social de cada sujeito, emana uma voz.

Ao lado da dispersão, existe, no discurso, uma relação de forças, segundo a qual, o lugar social de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, a fala do professor significa diferentemente da fala do aluno; a fala do padre, significa diferentemente da fala do juiz.

Observa-se, na posição social desses sujeitos, uma hierarquia que se reflete no discurso, gerando discursos mais valorizados do que outros. É nesse sentido que a fala do professor vale mais do que a fala do aluno, a fala do patrão vale mais do que a do empregado. O critério determinante dessa mais ou menos valia é a posição de onde o sujeito fala.

A produção do discurso envolve estratégias de antecipação, que permitem, aos sujeitos, colocar-se no lugar do outro, antecipar os efeitos que suas palavras produzirão no outro, o que lhes permite melhor argumentar, mediante a antecipação da reação que seu discurso provocará, no interlocutor.

Bakhtin (2000) refere-se a essa antecipação quando trata da alteridade discursiva que, segundo o autor, define o ser humano, que só se reconhece pelos olhos do outro. "A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência" (BAKHTIN, 200, p. 35-36).

Sob a perspectiva discursiva, a leitura é um ato social que envolve leitor e autor que, obedecendo a objetivos e necessidades sociais, interagem entre si. Nessa interação, a leitura é produzida pelo leitor, portanto, o texto não preexiste à sua leitura. É construção ativa do leitor, durante esse processo interacional. Também o leitor, à medida que lê o texto, não se limita a constituir só o seu sentido, mas também se constitui, se representa, se identifica, tornando-se sujeito do ato de ler.

Neste processo de significação, a questão da compreensão vai além do nível da informação contida no texto, estendendo-se para as condições do contexto sócio-histórico de produção, do qual fazem parte os sujeitos, a ideologia, os diferentes tipos de discurso, os tipos de leitura e as histórias de leitura.

Destacando o papel dos sujeitos, Orlandi (2001) afirma a existência, no processo de leitura, de dois leitores: um que é virtual, que é constituído no próprio ato da escrita, pelo sujeito autor; o outro sujeito é representado pelo leitor real, ou seja, aquele que lê o texto. Assim, quando o leitor real se apropria de um texto, ele já encontra um leitor aí constituído, com o qual ele tem de se relacionar, necessariamente. Esse leitor tanto pode ser um "cúmplice", quanto um "adversário", dependendo da leitura que se imagina que ele fará. Isso porque, esse leitor pode assumir, em relação ao texto, duas posições: ou o lê parafrasticamente, repetindo o que o autor disse; ou o lê polissemicamente, atribuindo-lhe vários sentidos. No primeiro caso, a leitura se reveste de um caráter reproduzidor, tornando o leitor um cúmplice do autor; no segundo, a leitura se diz crítica ou transformadora, tornando o leitor um possível adversário do autor. A depender desse papel do leitor, o contexto de produção é determinado, com reflexos no processo de significação.

Quanto ao sujeito autor, ele se manifesta, no texto, por meio de várias formações discursivas que determinam o que se pode dizer dentro de uma dada formação ideológica. É a partir da formação discursiva que as palavras adquirem sentido e o sujeito é identificado. Cabe, ao leitor, portanto, produzir o sentido do texto a partir do jogo que se estabelece entre as formações ideológicas que tanto o autor quanto o leitor representam.

As formações discursivas, representantes das formações ideológicas, aparecem, no texto, sob a forma das diferentes vozes que manifestam a posição enunciativa dos sujeitos. Esta diz respeito à perspectiva sob a qual os acontecimentos são apresentados pelo locutor, o ser que representa o “eu” do discurso.

Pode-se, portanto, reconhecer, no discurso, duas funções enunciativas dos sujeitos: a função locutor e a função enunciador.

O locutor, ao representar o “eu” do discurso, responsabiliza-se pelo seu dizer, mas ele não é um ser no mundo, tratando-se, pois, de uma ficção discursiva daquele que é tido como fonte do discurso.

Além da função locutor, Orlandi (2005) menciona outra função discursiva: a função-autor. Esta é uma função discursiva do sujeito que se estabelece ao lado das funções enunciativas do locutor e do enunciador, é a função que o locutor assume, enquanto produtor de linguagem. A função autor é a que mais está determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc.

Uma abordagem discursiva da leitura implica considerar todos esses aspectos constitutivos do discurso, em sua relação no processo de construção de sentidos. Além dessa dispersão do sujeito, há que se considerar, também, a dispersão de textos que os sujeitos produzem, nas diferentes esferas comunicativas.

Bakhtin (2000) refere-se a essa dispersão de textos quando trata dos gêneros do discurso, fixações de processos discursivos que se definem na situação de interlocução. Eles se referem à configuração de qualquer instanciação de linguagem. Eles também são constitutivos das condições de produção da leitura na medida em que, por serem institucionalizados, transformam-se em modelos de leitura, a partir das categorias que organizam, as quais se constituem em relevância para o percurso de leitura e as condições de significação.

Por fim, tanto texto quanto leitor têm suas histórias de leitura, outro fator que influencia a produção dos sentidos.

A história de leitura do texto relaciona-se com as diferentes leituras que esse texto possibilita em diferentes épocas. Para tanto concorrem os fatores sócio-históricos que viabilizam ou não determinadas interpretações. São eles que explicam por que leituras possíveis numa época deixam de sê-lo em outra. A partir dessas possibilidades, os sentidos se cristalizam, instituindo a previsibilidade na leitura. Apesar deste aspecto, uma leitura nova do texto é sempre possível, o que significa que existe sempre uma porta aberta ao imprevisível. A conjugação destes dois aspectos deve orientar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Ainda relacionada com a história de leitura do texto, existe a legitimação, pelas instituições sociais, de leituras autorizadas por elas, as quais são realizadas por leitores que gozam de prestígio em determinada esfera. Na escola, legitima-se o conhecimento dos especialistas nas diferentes disciplinas, e a leitura prestigiada desse conhecimento é feita por um crítico que, por sua vez, fornece o modelo de leitura para o professor. A forma como o professor recebe essa leitura é da maior relevância para o ensino, conforme veremos no próximo item. Assim como o texto, o leitor também tem sua história de leitura que, por seu turno, também determina a previsibilidade na atribuição de sentidos. É o repertório dessas histórias que faz com que o leitor estabeleça relações intertextuais e, nesse processo, a leitura vai se tornando mais previsível, facilitando, pois, a compreensão dos sentidos.

As relações de sentido, segundo Orlandi (2001), “se estabelecem entre o que o texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem”, ressaltando, assim, a intertextualidade na atribuição dos sentidos. Saber ler, portanto, é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

De acordo com essa autora, a prática discursiva da leitura consiste em considerar o discurso no conjunto de todos os outros discursos, as várias formas de dizer um dito, sempre considerando que o não dito também significa. Ler não se resume à atribuição de sentidos, mas a conhecer os mecanismos do processo de significação.

Uma abordagem discursiva da leitura precisa levar em conta todos esses fatores, de forma que ler seja mais que a construção de sentidos do texto, devendo ser um processo de constituição do próprio sujeito leitor, a partir do desenvolvimento do espírito crítico e transformador desse sujeito.

### **3. Reflexões Pedagógicas a Partir das Perspectivas Cognitiva e Discursiva da Leitura**

O enfoque cognitivo da leitura, ao privilegiar a interação texto-leitor, permite várias leituras de um texto; contudo, há leituras não autorizadas e o leitor maduro, ao monitorar todo o processo de compreensão, estará sempre objetivando a busca da coerência e por meio desta, definindo as possíveis leituras de um mesmo texto.

Um ensino de leitura calcado nessa abordagem contribui para a formação do bom leitor, no sentido de dar-lhe uma competência para melhor interagir com o texto, mas não se preocupa em desenvolver, por meio da leitura, o espírito crítico e transformador desse leitor, razão pela qual não se pode restringir o tratamento da leitura a essa única abordagem. Há que se pensar uma metodologia de leitura que contemple a dimensão discursiva que a leitura envolve.

Ao tratamos, anteriormente, da previsibilidade de alguns aspectos do processo de leitura, já acenamos para a possibilidade de sua sistematização e, conseqüentemente, de seu ensino. A partir daí, torna-se pertinente uma questão: como a escola deve tratar a leitura? Essa pertinência se faz não só por questões metodológicas, mas, principalmente, por questões sociais, relacionadas com o papel político do ensino de qualquer conteúdo.

Pragmaticamente falando, a leitura pode se constituir em instrumento de controle empregado pela classe dominante para reprodução da ideologia dessa mesma classe. Mas pode ser vista, também, como instrumento de conscientização quando reflete o relacionamento dos diferentes grupos sociais que produzem a cultura por meio das diferentes linguagens. Neste caso, a leitura aproxima os indivíduos da cultura, acentuando-lhes o seu poder de crítica (SILVA e ZILBERMAN, 2004).

Logo, o ensino da leitura precisa, antes de qualquer outra preocupação, posicionar-se em relação a estas concepções e, a partir daí, pensar na pedagogia que orientará suas práticas, já que não existe neutralidade nelas. Em se pretendendo a reprodução dos valores pré-estabelecidos, a escola fundamentará suas práticas numa relação monológica do texto com o leitor, valorizando a leitura parafrástica dos textos na medida em que propiciará a recepção passiva e mecânica deles, fornecendo interpretações prontas e acabadas. Em se pretendendo a mudança social, enfatizará a conscientização e a libertação dos leitores, por meio de práticas que propiciem relações dialógicas entre os sujeitos concretos, detentores de formações ideológicas específicas. Em assim considerando, a leitura não é pré-existente ao ato de ler, logo, é construída na interação, abrindo espaço para a polissemia na relação texto/leitor.

Conforme pondera Soares (2004, p. 28):

*instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, processo político. Por isso, aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.*

Sem perder de vista a leitura como ato político, nosso propósito neste trabalho é com seu enfoque pedagógico. Neste sentido, faz-se necessário considerar como a leitura participa do cotidiano escolar.

Uma análise das práticas escolares revela a onipresença da leitura, ora como objeto, ora como instrumento de ensino-aprendizagem. Como objeto de ensino, ela é tratada tanto pelo professor alfabetizador, quanto pelos professores de língua portuguesa que têm como propósito específico de sua área de atuação desenvolver a competência leitora do aluno. Já como instrumento, a leitura se faz presente em todas as disciplinas escolares, já que todas elas buscam construir significados que são produzidos pela ação leitora. Essas duas formas de tratamento parecem ter condicionado um envolvimento também diferenciado dos professores em relação à leitura, à medida que só os professores de língua portuguesa é que se comprometem com o seu ensino, os demais utilizam a leitura apenas

como estratégia metodológica, pressupondo que o seu aluno já saiba ler. Nesse sentido, a incumbência de ensinar a ler ficou sendo do professor de língua portuguesa.

Há dois problemas nesta questão: o primeiro está nesta departamentalização do ensino da leitura, já que, se todos os professores utilizam-se da leitura, todos devem se engajar no seu ensino; o segundo está na atuação do próprio professor de língua portuguesa que, com o propósito de ensinar leitura, propõe atividades leitoras, mas, muitas vezes, têm dificuldade para sistematizar um trabalho que instrumentalize o aluno com os procedimentos analíticos que a leitura de um texto requer. Parece que, também eles pressupõem um certo inatismo para a aprendizagem da leitura, ignorando que a leitura pode (e precisa) ser ensinada.

Independente dessa dupla relação do professor com a leitura, mas com reflexo em ambas, está a relação que a escola mantém com a leitura.

Orlandi (2001), considerando a divisão classista da sociedade e as formas de saber que esta legitima, entende que a escola trata a leitura de forma homogênea, a partir de como a classe média lê; desconsiderando que cada aluno tem uma história de leitura da qual participam outras formas de saber que não são legitimadas pela classe de poder que a escola representa. Como consequência desse reducionismo, o aluno se assujeita a uma leitura imposta, com a qual não lhe é permitido interagir. Nesse processo, o leitor não constrói o sentido do texto lido, ele o recebe como já construído, torna-se, portanto, um leitor reproduzidor, muito aquém do leitor crítico que a escola deve formar. Até o professor acaba sendo vítima desse processo reproduzidor porque, conforme explicitado anteriormente, a escola legitima a leitura do especialista, são eles que avaliam a importância dos textos, ao mesmo tempo em que fixam um modelo de leitura a ser prestigiado. Ocorre que, quase sempre, a leitura do professor restringe-se ao livro didático, logo, é a leitura do autor desse livro que é o modelo prestigiado pelo professor. Ao se legitimar a leitura do livro didático, a leitura reflexiva pode ser inibida, com resultados danosos para o ensino.

Por outro lado, se a escola, diferentemente do exposto acima, considerar a história de leitura do aluno, abre-se espaço para outras leituras, nem sempre legítimas, mas possíveis. A questão de legitimá-las ou não dependerá de outros fatores sócio-históricos de produção; o importante em tudo isso é saber que essa relação que o aluno tem com a escola e com o conhecimento legítimo é da maior relevância para o ensino da leitura numa abordagem discursiva.

Decorrentes dessa mesma história, poderão surgir leituras desautorizadas que sinalizam a necessidade de a escola intervir nesse percurso, de forma a garantir que o aluno tenha acesso às formas de conhecimento legítimo que ele ainda não tem, sem, com isso, desconsiderar os conhecimentos derivados de sua atuação concreta como leitor.

Quanto mais consistente for essa história de leitura, mais possibilidade o leitor terá de intertextualizar e, como já foi dito, mais fácil será a construção dos sentidos do texto.

Isso é possível a partir de propostas pedagógicas que considerem o papel das histórias de leitura, tanto as do leitor, como as do texto, no processo de significação.

Quanto à história de leitura dos textos, pode-se verificar que, em diferentes épocas, diferentes leituras são feitas de um mesmo texto, e esses modos de ler vão se sedimentando, tornando previsíveis os sentidos de uma leitura. A previsibilidade existente na leitura é que permite a sistematização de propostas para o seu ensino, entretanto, deve-se ter o cuidado para que as leituras previstas não se petrifiquem, impedindo o aparecimento de leituras novas.

Muitas vezes, a previsibilidade se sustenta na autoridade de determinados leitores que tornam suas leituras absolutas, criando, assim, modelos reprodutivos que impedem a instauração do leitor sujeito e, com isso, a reflexão.

Outra restrição que Orlandi (2001) faz ao ensino da leitura diz respeito à imagem que a escola tem do aluno-leitor. Esta ignora que o aluno não lê só lá, mas, principalmente, fora dela, quando entra em contato com diferentes manifestações de linguagens como a música, a pintura, a fotografia, o cinema e tantas outras que constituem o universo simbólico do aluno.

Todas estas formas de linguagem devem estar incluídas nas propostas pedagógicas escolares. Sendo assim, o ensino da leitura não deve se fixar apenas no código verbal, mas abarcar outros códigos também. Dessa pluralidade de estímulos, emergirá uma competência leitora maior.

Fora da escola, além do contato com diferentes códigos, o aluno também entra em contato com diferentes gêneros discursivos os quais devem ser trazidos para o interior da escola para serem objeto de ensino.

Nesse sentido, Orlandi (2001) propõe que o ensino da leitura contemple o estudo dos diferentes gêneros textuais, com adequação do texto às características do leitor que deverá, ao ler, desvelar-lhe o sentido, evidenciando reconhecer as relações internas, transformando essa leitura em ponto de partida para o conhecimento dos mecanismos institucionais.

Segundo a autora, uma metodologia de ensino da leitura deve explicitar estes mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é. Sendo assim, ao se ensinar a leitura, o aluno deve ser provocado a encontrar o não dito em todo dizer.

Koch (2004) considera que as aulas de leitura têm por objetivo formar o leitor crítico, cabendo, ao professor, capacitar o aluno a apreender a significação profunda dos textos, a reconstruí-los e a reinventá-los.

Ao identificar as significações implícitas nos textos, o aluno deve relacioná-las à intencionalidade do seu produtor, de maneira que, nesse movimento de interpretação, o aluno perceba a linguagem como um mecanismo de ação sobre o outro. Sendo assim, deve entender que todo dizer é intencional já que sempre existe, por parte do enunciador, uma expectativa em relação à reação que o seu dizer provoca no leitor.

Já é consensual, com base no enfoque cognitivo, que não há uma única interpretação para o texto, nesse sentido, o aluno deve ser preparado para reconhecer essa multiplicidade de sentidos, partindo de marcas lingüísticas existentes no próprio texto. Servem de pistas para a interpretação: as formas verbais, os enunciados implícitos, as modalizações, a topicalização,

a entonação, a referenciação, os operadores argumentativos, os campos lexicais, as formas redundantes, entre outros recursos lingüísticos.

Koch (2004) ainda propõe que o ensino da leitura parta de textos relacionados com a realidade do aluno, e dela se afaste, à medida que a competência leitora se desenvolva. Ainda segundo a autora, a cada releitura de um texto, novos significados são descobertos, o que é estimulante para o aluno que se sente co-autor à medida que reconstrói os vários sentidos do texto.

Continua a autora:

*No momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo produtor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento. (KOCH,2004)*

Silva e Zilberman(2004) trata da leitura sob uma perspectiva social, entendendo-a como um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade. Postula, ainda, haver uma dependência entre a pedagogia da leitura e o projeto político e teórico que a sustenta. O autor considera que, em termos de Brasil, um projeto de leitura deve suprir as deficiências de formação do leitor, habilitando-o para a compreensão crítica e criativa do texto. Sendo assim, um ensino da leitura que pretende a transformação do leitor e da sociedade não se baseia na descrição das estruturas textuais, mas na descoberta da função exercida pelo texto num sistema comunicacional, social e político.

## **Considerações Finais**

Ao tratarmos neste artigo das diferentes abordagens da leitura, apresentamos subsídios para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e discursivos envolvidos na ação leitora, perspectivando procedimentos metodológicos para o seu ensino.

Acreditamos que a reflexão sobre os vários níveis de conhecimentos prévios exigidos do leitor para o processamento das informações de um texto, articulada à reflexão do contexto sócio-histórico que determina a produção e a compreensão de enunciados possibilitará práticas de leitura mais eficazes no sentido de formar um sujeito social que interaja com os diversos gêneros discursivos.

## BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Helena H. Nagamini. *Introdução à análise do discurso*. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In *Estética da criação verbal*. São Paulo, 2000.

DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, discurso e interação*. (org. de Koch, I.G.V. São Paulo: Contexto, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. (trad. Luiz Felipe Baeta Neves) 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9ª ed., 2004.

KOCH, Ingedore G.V. *Argumentação e linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, EZEQUIEL Theodoro da e ZILBERMAN, Regina. *Pedagogia da leitura: movimento e história*. In ZILBERMAN, REGINA & SILVA, EZEQUIEL THEODORO DA (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda Becker. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In ZILBERMAN, REGINA, & SILVA, EZEQUIEL THEODORO DA (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.