

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

*THE FORMATION OF CRITICAL READERS IN THE SCHOOL CONTEXT:
CONTRIBUTIONS OF DISCOURSE ANALYSIS*

*LA FORMACIÓN DEL LECTOR CRÍTICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: APORTES DEL
ANÁLISIS DEL DISCURSO*

Rozilene Vizzotto¹
Thays Carvalho Cesar²

Resumo

Este trabalho examina as contribuições da análise do discurso para a formação do leitor crítico no contexto escolar. Propõe, também, uma reflexão sobre os modos e concepções de leitura, abordando questões metodológicas que devem ser reexaminadas pelos docentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo, embasada em autores como: Freire (1989), Martins (1982), Orlandi (2002, 2008), Oliveira (2012), Silva (1990, 1999), Van Dijk (2008), entre outros. Os resultados evidenciaram a importância da leitura realizada a partir de uma perspectiva crítica; ademais, verificou-se que a análise do discurso contribui amplamente para o desenvolvimento e formação deste leitor.

Palavras-chave: leitura; análise do discurso; leitor crítico.

Abstract

This paper examines the contributions of discourse analysis to the formation of critical readers in the school context. It also proposes a reflection on the modes and conceptions of reading, addressing methodological issues that should be re-examined by teachers. It is bibliographic and qualitative research, based on authors such as: Freire (1989), Martins (1982), Orlandi (2002, 2008), Oliveira (2012), Silva (1990, 1999), Van Dijk (2008), among others. The results showed the importance of reading carried out from a critical perspective; moreover, it was found that discourse analysis largely contributes to the reader's development and formation.

Keywords: reading; discourse analysis; critical reader.

Resumen

Este trabajo examina los aportes del análisis del discurso a la formación del lector crítico en el contexto escolar. Propone, también, una reflexión sobre formas y conceptos de lectura, tratando cuestiones metodológicas que deben ser reconsideradas por los docentes. Se trata de una investigación bibliográfica de orden cualitativo, apoyada en autores como: Freire (1989), Martins (1982), Orlandi (2002, 2008), Oliveira (2012), Silva (1990, 1999), Van Dijk (2008), entre otros. Los resultados destacan la importancia de la lectura realizada a partir de una perspectiva crítica; además se constata que el análisis del discurso contribuye ampliamente para el desarrollo y formación de ese lector.

Palabras-clave: lectura; análisis del discurso; lector crítico.

1 Introdução

¹ Acadêmica do curso de Letras no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: rovizzotto@yahoo.com.br.

² Docente no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: thays.c@uninter.com.

A leitura é um dos meios mais importantes para adquirirmos informação, conhecimento e formarmos nossa opinião em relação a qualquer assunto. Há quem não goste ou não se interesse pela leitura; no entanto, a praticamos o tempo todo: lemos comportamentos, falas, imagens, noticiários, jornais, livros, isto é, textos de todos os gêneros. Contudo, de que modo fazemos estas leituras? De que modo, nós, professores, estamos ensinando os jovens e crianças a realizarem suas leituras? Por conseguinte, o presente trabalho analisa a importância da leitura, realizada em uma perspectiva crítica, para a formação do leitor crítico na educação básica, considerando os modos e concepções de leituras importantes nesse sentido. Além disso, aborda as possíveis contribuições da análise do discurso para o ensino da leitura crítica e para a formação deste jovem leitor.

Esta investigação justifica-se pela sua relevância para o ensino de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, na medida que propõe uma reflexão sobre os modos e concepções de leitura, trazendo à tona, questões metodológicas, que devem ser repensadas e consideradas pelo professor. Tendo em vista o comprovado desinteresse da maioria dos jovens da educação básica pela leitura, entendemos ser de suma importância a reflexão que possibilita a ressignificação da prática pedagógica e da abordagem metodológica do professor, de modo a motivar os jovens à prática da leitura, desenvolvendo-os e instrumentalizando-os para realizarem os variados tipos de leituras de modo crítico e reflexivo.

Os objetivos desta pesquisa visam: (a) investigar a importância da leitura para a formação do leitor crítico no contexto escolar; (b) identificar as concepções e modos de leitura utilizados; e (c) analisar as possíveis contribuições da análise do discurso para a construção e formação do leitor crítico.

Quanto à metodologia, utilizou-se neste trabalho a pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa. No processo de investigação, foram utilizados importantes autores que trouxeram significativas contribuições para as reflexões propostas na área, fundamentando teoricamente esta pesquisa, a saber: Freire (1989), Martins (1982), Oliveira (2012), Orlandi (2002, 2008), Silva (1990, 1999), Van Dijk (2008), entre outros. Este estudo demonstrou que a leitura, realizada em uma perspectiva crítica, é fundamental para a formação do leitor crítico no contexto escolar. Assim, ler criticamente é ir além de decodificar signos; é compreender e interpretar de diversas maneiras, é atribuir sentidos e significados. Ademais, a leitura, realizada sob a perspectiva da análise de discurso da Matriz Francesa, de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, e da vertente crítica de Teun Van Dijk e Norman Fairclough, que embasaram esta pesquisa, consideram: os aspectos históricos, sociais e ideológicos que constituem um texto, bem como as possíveis relações de poder e ações manipulatórias, que se escondem nele,

demonstrando que, não existe imparcialidade e neutralidade em nenhum texto; o que existe é a opacidade e a naturalização dos discursos. Nessa perspectiva, a análise do discurso pode contribuir, significativamente, para a construção de um olhar interpretativo e crítico do leitor, bem como proporcioná-lo a instrumentalização necessária, sua inserção consciente e a transformação social do seu meio. Desse modo, é imprescindível que o professor atente para a metodologia utilizada no ensino da leitura, pois esta interferirá, diretamente, na formação do jovem leitor

2 Metodologia

Neste trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. Quanto ao levantamento bibliográfico, realizou-se uma busca na base de dados Google Acadêmico, em que foram pesquisados artigos e livros que fundamentaram o tema. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “a importância da leitura”; “leitura e formação do leitor”; “formação do leitor crítico”; “análise do discurso e a formação do leitor”; e “análise crítica do discurso e a formação do leitor”.

3 Revisão bibliográfica

A leitura é fulcral para a nossa formação, pois proporciona acesso aos mais variados tipos de informações e conhecimentos; assim, compreendemos, interpretamos, construímos significados e formamos nossa opinião. Silva e Xavier (2021) enfatizam que ler é fundamental para o avanço social, cultural e educacional de um país, bem como um instrumento de participação democrática.

Entretanto, observa-se um crescente desinteresse com a leitura, mesmo sendo uma atividade fundamental para a formação e constituição do sujeito. Isto posto, o que provoca este desinteresse ou indiferença das pessoas pela leitura? Falta de tempo? Atenção? Concentração? Por que consideram a leitura uma mera decodificação de signos? Em vista disso, precisamos examinar a fundo estas questões, pois, a maneira que uma pessoa executa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir, em situações concretas de vida (SILVA, 1999).

A maioria das pessoas considera que a leitura está relacionada somente à escrita ou à decodificação de signos linguísticos. Entretanto, lemos, também, situações, comportamentos, falas, músicas, objetos, imagens, fotografias, filmes, noticiários, entre outros; esses diversos

tipos de leituras passam por um processo de compreensão, interpretação e atribuição de significados — que depende de como fazemos esta leitura. Contudo, será que questionamos o modo como lemos? O que perpassa e embasa nossa compreensão e interpretação dessa leitura? O modo como lemos influencia, diretamente, a nossa compreensão, interpretação e os sentidos/significados que atribuímos às nossas leituras. Estamos preparados ou instrumentalizados, suficientemente, para fazermos uma leitura crítica e reflexiva dos textos, contextos ou realidade em que vivemos? E quanto a nós, professores de Língua Portuguesa, como estamos formando os jovens leitores na educação básica? A seguir, discorreremos sobre as principais concepções de leitura presentes em sala de aula.

3.1 Concepções de leitura

Inicialmente, abordaremos a perspectiva de Martins (1982), que menciona duas concepções de leitura: a decodificação mecânica dos signos, oriunda da perspectiva Behaviorista-Skinneriana, e o processo de compreensão abrangente, oriunda da perspectiva cognitivo-sociológica.

As inúmeras concepções vigentes de leitura, grosso modo, podem ser sintetizadas em duas caracterizações: 1) como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo - resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 1982, p. 31).

Ambas as concepções são necessárias à compreensão da leitura, pois decodificar sem compreender é inútil e compreender sem decodificar, impossível. Conforme Martins (1982), é preciso pensar a questão dialeticamente, pois podemos prescindir da decodificação dos signos linguísticos — primeiro passo em direção à compreensão de qualquer leitura; contudo, esta atividade não deve ser mecânica, desprovida de sentido e significados. Do mesmo modo, não é possível desconsiderar os aspectos neurológicos, sensoriais, emocionais, intelectuais, culturais, sociais, políticos, históricos, entre outros, que envolvem a leitura, pois são elementos fundamentais ao processo de compreensão, interpretação e construção de significados; isto é, as concepções se complementam e estão intrinsecamente relacionadas.

O autor Ezequiel Theodoro da Silva (1999) também contribui significativamente com a nossa reflexão, trazendo outras perspectivas de leituras, como, por exemplo: as concepções redutoras de leitura e as interacionistas. Por concepções redutoras de leitura, o autor compreende como concepções simplistas, que desprezam elementos fundamentais da leitura,

considerando somente um único aspecto desta — o que ocasiona a diminuição da sua complexidade processual.

A primeira concepção reducionista, analisada por Silva (1999), é: **ler é traduzir a escrita em fala**; ou seja, os adeptos desta concepção reduzem a leitura a ação de oralizar o texto por parte do leitor, valorizando a boa expressividade verbal em detrimento dos aspectos de compreensão das ideias evocadas. Nessa concepção, observa-se um despreparo por parte dos docentes quanto ao ensino das práticas de leitura, pois estes valorizam apenas um aspecto deste processo, desconsiderando a compreensão — um dos mais importantes elementos constituintes do processo.

A segunda concepção reducionista de leitura, examinada por Silva (1999), é: **ler é decodificar mensagens**. A comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação (emissor/mensagem/receptor ou destinatário) é problemática, pois indica uma passividade do leitor em relação à produção de sentidos. Nesta abordagem, compete a este leitor-destinatário somente “receber” a mensagem, sem demonstrar posicionamentos ou sentimentos. O autor enfatiza que, frequentemente, há um desprezo dos professores pelo repertório prévio e interesses dos estudantes, colocando-os na condição de “entidades vazias” de conhecimentos e sentimentos, cabendo a estes somente decodificar e “engolir” as mensagens.

Esta é uma das concepções de leitura mais utilizadas por docentes carentes de preparo e qualificação. Em vista disso, esta abordagem é considerada por muitos como a única aceção de leitura, devido às próprias experiências no âmbito escolar; em consequência, gera-se desmotivação e desinteresse pelo ato de ler. Freire (1984, p. 11), enfatiza que o “processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.”

A terceira concepção redutora analisada por Silva (1999) é: **ler é dar respostas a sinais gráficos**. Tal concepção está relacionada às teorias de aprendizagem do associacionismo ou behaviorismo da psicologia (estímulo/resposta) e encontra boa aceitação no meio escolar do país. Caso o leitor “acerte” a resposta prevista pelo professor, esse aluno será “reforçado”, caso ele erre a resposta prevista, será “punido”. Nesse sentido, desprezam-se quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos. Essa concepção de leitura — assim como as demais com características reducionistas — limita, tolhe e desestimula o estudante a ter interpretações diferentes das induzidas pelo professor, pois a resposta já está pré-determinada por este.

A quarta concepção reducionista de leitura, segundo Silva (1999), é: **ler é extrair a ideia central**. Nesta perspectiva, o leitor tem um papel de detector que deve localizar, no “complicado mapa”, onde está a parte essencial do texto. A ideia de extração sugere que há um trecho mais importante do que outros e que o estudante deve retirá-lo *ipsis litteris* para atender ao propósito do professor. Isto posto, não se pode limitar o estudante a perceber as inúmeras formações discursivas e as várias interpretações possíveis de um texto, focando em apenas uma ideia central; ao contrário, deve-se estimulá-lo a observar e compreender todo o texto, de forma ampla.

A quinta concepção de leitura reducionista analisada por Silva (1999) é: **ler é seguir os passos da lição do livro didático**. Nesta visão, a lição de leitura é, geralmente, estruturada a partir dos seguintes passos: 1) leitura do texto; 2) sublinhamento de palavras desconhecidas; 3) verificação do vocabulário; 4) questionário de compreensão/interpretação; 5) gramática; e 6) redação. Esta sequência padrão, utilizada frequentemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação presuma que o ato de ler se resume a oralizar o texto, formar vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e, então, redigir.

Sobre esta abordagem, é importante ressaltar que o livro didático, além de trazer respostas prontas, engessar as práticas de leitura e torná-las maçantes, geralmente traz conteúdos tendenciosos; portanto, é necessário que o professor saiba analisá-lo criticamente.

A sexta e última concepção de leitura reducionista analisada por Silva (1999) é: **ler é apreciar os clássicos**. Nesta concepção, o autor enfatiza que não quer desmerecer e nem diminuir o valor dos clássicos, dada sua importância para a formação do leitor. Sua crítica é no sentido de que “apreciar” somente os clássicos da literatura é reduzir as diferentes competências de um leitor a um tipo de leitura, fazendo o indivíduo perder de vista a ampla tipologia de textos que circulam no mundo contemporâneo. O leitor crítico e competente convive com diferentes tipos de textos, estabelecendo os propósitos pertinentes para as suas práticas de interlocução. Destarte, é essencial salientar que os professores devem motivar os estudantes a conhecerem os variados tipos de leituras, tanto clássicos quanto contemporâneos. Desse modo, não podemos prescindir da leitura dos clássicos, pois são fundamentais para a formação literária dos indivíduos. Ademais, tais obras sempre revelam novos significados e propõem novas descobertas, trazendo características que estão presentes na literatura de diversos períodos históricos, constituindo, assim, a base da literatura contemporânea.

Tais concepções redutoras omitem elementos essenciais da leitura e podem prejudicar a formação dos leitores no contexto escolar, pois estão embasadas em paradigmas teóricos

simplistas, reducionistas e limitadores (SILVA, 1999). A consequência é a formação de leitores alienados e de meros reprodutores de significados, indo no sentido absolutamente contrário ao objetivo e o papel de uma escola, que é formar leitores críticos, reflexivos, autônomos e capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de concepções de leitura como estas citadas acima, que ainda regem as práticas pedagógicas de muitos professores, segundo o autor.

Em contrapartida, Silva (1999) propõe, como estratégia, a concepção interacionista de leitura. Conforme esta concepção, ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão e interpretação desses signos.

Segundo o autor, na perspectiva interacionista de leitura o ato de **ler é interagir**: ou seja, significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais etc.), dialoga com o texto e, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório; desse modo, o texto age sobre o leitor e, em contrapartida, o leitor age sobre o texto.

Para Silva (1999), **ler é produzir sentido(s)**: a riqueza de um texto reside em sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá. Assim, conforme o autor, repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto.

Além disso, o autor aponta que **ler é compreender e interpretar**: toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. De fato, o projeto coloca no horizonte um propósito para o aprofundamento da leitura, mantendo a dinâmica em termos de espaço e tempo — ou seja, ler sempre com uma determinada finalidade, mesmo que seja para passar o tempo. O processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor, de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si; isto é, ler a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no repertório do indivíduo.

Nesse sentido, percebemos que a concepção interacionista de leitura estimula e desenvolve a autonomia de pensamento e o senso crítico do jovem leitor, pois valoriza seu repertório prévio, interesses, sua interpretação da leitura, a interação social com o texto e as significações que ele constrói sobre o texto, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência leitora e sua formação crítica no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1984), um dos mais importantes educadores, enriquece nossa análise sobre as concepções de leitura, pois propõe uma reflexão importante

sobre a sua concepção de leitura, a qual deveria servir como base estruturante da prática pedagógica de todo professor:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto (FREIRE, 1984, p. 11-12).

Ao enfatizar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e uma não prescinde da outra, o autor aponta que ambas são importantes e se complementam. Entretanto, antes de aprender a leitura da palavra e dos signos, o leitor traz consigo sua visão de mundo, história de vida, realidade, interesses, conhecimento prévio e experiências; por sua vez, todos estes fatores devem ser valorizados e considerados no processo de aprendizagem. Logo, a leitura não é algo passivo; ao contrário, é um processo interativo, dinâmico, ativo entre linguagem e realidade, entre o texto e o contexto. Assim, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra são indissociáveis. O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deve se dar a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos educandos.

Nesse sentido, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs — documentos oficiais orientadores do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental — a valorização de um tipo de leitura ativa, questionadora e observadora diante do processo compreensão e interpretação de um texto:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Diante do exposto, percebe-se que os PCNs evidenciam uma crítica à leitura passiva, feita de modo mecânico e que não traz nenhuma contribuição para a formação de um leitor competente. Além disso, enfatiza que o leitor deve se tornar um sujeito autônomo, capaz de utilizar estratégias que o permitam inferir, verificar e tomar decisões. Deste modo, a leitura contribui significativamente para a formação de um leitor crítico e proficiente.

A leitura literária, um dos pilares estruturantes da formação do leitor, traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento e a formação do leitor crítico. Deve-se considerar que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social; sendo também um instrumento político, é capaz de revelar as contradições e conflitos presentes na realidade. No diálogo entre o mundo cotidiano e o universo ficcional, a literatura pode contextualizar a realidade em que vivemos (SILVA, 2005). Além disso, durante o processo da leitura literária, há a mobilização de várias estratégias, o que propicia a aquisição cultural do conhecimento através da interlocução do leitor com o autor/texto. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, o modo como o leitor interage com um texto influencia na produção de sentidos; assim, enfatiza-se a importância de explorar o texto literário, pois este gênero seria capaz de desenvolver as potencialidades do jovem leitor:

[...] se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação (BRASIL, 1998, p.70).

Nesse sentido, Zilberman (2008) também defende a importância da leitura de textos literários em sala de aula. Entre as diversas contribuições significativas trazidas pela prática, há o posicionamento intelectual do indivíduo durante a experiência literária, impelindo-o a refletir sobre sua rotina, realidade e contexto social:

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

Desse modo, a leitura do texto literário é uma atividade completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Segundo Zilberman (2008), este tipo de leitura fomenta experiências estéticas singulares, as quais proporcionarão conhecimento de si e do mundo, o que amplia a capacidade de interferir no contexto em que o sujeito está inserido. De acordo com a reflexão de Cosson,

[...] cabe à escola ensinar esse modo literário de ler os textos porque ele é fundamental para a formação do leitor, isto é, o valor da leitura literária está no ato de ler que pode ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato, espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de outros tantos predicados (COSSON, 2021, p. 84).

Percebemos, através das contribuições dos autores supracitados, que o modo como o texto é lido — literário ou não — influencia de sobremaneira o processo de compreensão, interpretação e construção de sentidos e significados.

3.2 Contribuições da análise do discurso à formação do leitor crítico

A análise do discurso é oriunda da Linguística e, através de seu caráter interdisciplinar, tem dado contribuições evidentes a diversas áreas, especialmente para o ensino da leitura. O campo epistemológico desta abordagem tem como seu objeto de estudo, especificamente, o próprio discurso. De acordo com Orlandi (2002, p. 15), “em seu sentido etimológico, a palavra discurso tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando.”

A análise do discurso surgiu no início da década de 60, através da linha de pensamento do filósofo francês Michel Pêcheux. No processo de formação deste campo teórico-metodológico, três bases foram essenciais: a linguística, o Marxismo e a psicanálise. Conforme Quadros, Jovino, Muniz (2020) apud Orlandi (2002), a análise do discurso é considerada uma herdeira das três áreas supracitadas, pois questiona a linguística pela historicidade, que ela não contempla; interroga o materialismo pelo significado; e, finalmente, contesta a psicanálise pois, visando a historicidade, trabalha a ideologia como algo materialmente relacionado ao inconsciente e que será absorvida por ele.

As contribuições da análise do discurso analisadas no presente trabalho referenciam a vertente francesa, partindo da perspectiva de Orlandi — uma das pioneiras deste campo no Brasil — e, também, a abordagem crítica — com as contribuições do holandês Teun Van Dijk e do inglês Norman Fairclough.

Na perspectiva de Orlandi (2008), a leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”; já enquanto “concepção”, a leitura pode significar “leitura de mundo”. Em sentido restrito, acadêmico, ela pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto (ORLANDI, 2008). Já em termos

de escolaridade, pode-se vincular leitura e alfabetização (aprender a ler e a escrever); neste âmbito, a leitura pode adquirir o caráter de aprendizagem formal (ORLANDI, 2008).

Desse modo, percebemos que a noção de leitura é polissêmica, ou seja, pode possuir vários sentidos. Entretanto, no presente trabalho, destaca-se a perspectiva discursiva de leitura, em que serão abordados a ideia e os sentidos de interpretação e compreensão. Segundo Orlandi (2008), nesta prática de leitura certos aspectos fundamentais devem ser considerados no processo reflexivo: a) pensar a produção da leitura; b) a leitura e a escrita fazem parte de um processo de instauração do(s) sentido(s); c) o sujeito leitor possui suas especificidades e história; d) tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; e) há múltiplos modos de leitura; f) a vida intelectual do indivíduo está intimamente relacionada aos modos de leitura de cada época e segmento social. Nesse sentido, a análise do discurso considera as condições de produção e recepção textual e seus efeitos de sentido. Estes aspectos são imprescindíveis no processo de formação de leitores e devem ser considerados pelos professores.

No campo da análise do discurso, um dos pontos que traz uma significativa contribuição para o desenvolvimento e formação do leitor crítico é a noção de que a linguagem não é neutra, pois é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia; logo, esta questão deve ser discutida pelos professores em sala de aula, segundo Orlandi (2005). Nenhum texto é neutro — inclusive os científicos, vistos, na maioria das vezes, como imparciais; desse modo, os estudantes devem estar atentos, realizando leituras alternativas que iluminem a opacidade textual, buscando nas entrelinhas o não dito, ou seja, os valores e sentidos que o constituem (OLIVEIRA, 2012). De acordo com Orlandi:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas (ORLANDI, 2008, p.11).

Desse modo, deve-se estar alerta ao que está explícito e implícito em um texto, pois tais dimensões estão eivadas por significados. A prática de leitura discursiva consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito (ORLANDI, 2002). Deve-se considerar, também, a heterogeneidade dos textos, pois estes são constituídos de diferentes materiais simbólicos, linguagens, das posições que o sujeito ocupa e das formações discursivas. De acordo com Orlandi,

Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia, etc); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc.), quanto às posições do sujeito. Além disso, podemos considerar essas diferenças, em função das formações discursivas: em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante (ORLANDI, 2002, p. 70).

Assim, para Orlandi (2002), a posição do sujeito também deve ser levada em consideração durante a análise discursiva, pois o sentido não existe em si, mas também é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico em que as palavras são produzidas; ou seja, as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Outra dimensão essencial é a da intertextualidade, pois as relações de sentido se constituem a partir das ideias explícitas e implícitas e das relações de um texto com outras obras. Assim, Orlandi enfatiza que:

[...]todo texto é sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade. E a natureza dessas relações é importantíssima para o analista. O leitor comum fica sob o efeito dessas relações; o analista (ou o leitor que conhece o que é discurso), deve atravessá-los para, atrás da linearidade do texto (seja oral, seja escrito), deslindando o novelo produzido por esses efeitos, encontrar o modo como se organizam os sentidos (ORLANDI, 2002, p. 89).

Reforçando a importância deste aspecto, os PCNs (1998) mencionam que um leitor competente, proficiente e crítico é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto, seus conhecimentos prévios e outros textos que já foram lidos. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas capacidades nos jovens leitores ocorre a partir da mediação e do comprometimento do professor com a formação crítica de seus alunos.

Salienta-se que a leitura é um processo complexo, que envolve diversos aspectos que vão além das habilidades utilizadas no imediatismo da ação de ler. Saber ler é compreender as dimensões implícitas e explícitas, além dos elementos significativos que constituem as obras (ORLANDI, 2008). O leitor precisa compreender que as palavras do cotidiano são carregadas de sentidos cuja formação é desconhecida; no entanto, significam em nós e para nós, segundo Orlandi (2002).

Desse modo, o autor evidencia o fato de serem inevitáveis os equívocos aos quais estamos sujeitos na linguagem — a opacidade dos discursos e sua carga ideológica; portanto, somos impelidos a interpretar:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante, ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações de linguagem, perceber que não podemos não estar sujeito à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar (ORLANDI, 2002, p. 9).

Considerando que as ideias são permeadas pelo simbólico, deve haver um posicionamento crítico em relação aos sentidos/significados, eivados de caráter político e ideológico. Cabe aos docentes criar estratégias e preparar os alunos para aprender a compreender e interpretar de modo crítico; deve-se ir além da superficialidade e analisar as características verbais e não verbais. Assim, segundo Orlandi,

[...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz os seus efeitos materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como a linguagem e ideologia se articulam, e se afetam em sua relação recíproca (ORLANDI, 2002, p. 43)

A Análise Crítica do Discurso (ACD), ou Análise do Discurso Crítica (ADC), uma das correntes teóricas da AD, traz contribuições fundamentais à formação do leitor crítico, tendo como base epistemológica a teoria social crítica e sua incidência sobre o discurso, relacionando-se, de maneira íntima, com as questões sociais e os direitos humanos. É uma corrente que dialoga com a visão Marxista, cujo foco são as relações sociais. De acordo com Quadros, Jovino, Muniz (2020) apud Magalhães (2005, p. 3):

A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico. [...] A ADC desenvolve o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea [...]. A ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, a identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social.

Van Dijk (2008, p. 113) caracteriza esta área da ADC como “um tipo de investigação analítica e discursiva que estuda principalmente como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”. Nesse sentido, os objetos de estudo seriam os textos, o discurso e o contexto social. Nessa perspectiva, a análise crítica do discurso tem como objetivo a denúncia e a desconstrução das relações de poder, assim como o empoderamento dos grupos oprimidos e marginalizados por meio da conscientização linguística e da intervenção social

(QUADROS; JOVINO; MUNIZ, 2020 apud GONÇALVES, 2017). Essa abordagem considera que a ideologia, a hegemonia e as práticas sociais impactam e são impactadas pelo discurso (QUADROS; JOVINO; MUNIZ, 2020). Considerando que o país está em um ano eleitoral, vive-se em um momento de disputas narrativas, em que muitos discursos são permeados por ódio e preconceito. Tais discursos são veiculados nas redes sociais, noticiários e jornais. Além disso, como existe uma grande circulação de notícias falsas (*fake news*), torna-se fundamental desenvolver o hábito da leitura entre os alunos partindo dessa perspectiva crítica de análise discursiva.

Fairclough (2008, p. 28 apud OLIVEIRA, 2012, p. 147) argumenta que:

Os discursos refletem e, mais do que isso, constroem relações sociais em diversos níveis: eles podem provocar guerras, quebrar bolsas de valores, separar casais, causar litígios jurídicos, preservar e destruir o meio ambiente, salvar vidas. A capacidade de refletir e de construir relações sociais confere aos discursos um poder inquestionável. Logo, quem detém o poder de elaborar e, principalmente, de fazer circular publicamente seus discursos, tem o controle sobre quais informações e fatos aqueles que não possuem esse poder têm acesso, possibilitando ações manipulatórias.

Nesse sentido, o discurso é permeado por relações de poder e ações de caráter manipulativo. A Análise Crítica do Discurso traz uma contribuição significativa para o ensino da leitura crítica, na medida em que possibilita ao professor ajudar os estudantes e a comunidade não acadêmica a perceberem a opacidade do discurso; ou seja, que as entrelinhas textuais e as escolhas léxico-sintáticas dos produtores de textos mascaram ideologias (OLIVEIRA, 2012). Desenvolver a competência crítica nos jovens leitores é uma tarefa essencial. Os professores devem formar leitores críticos, reflexivos e autônomos, capazes de ler as entrelinhas, interpretar criticamente os diversos gêneros textuais, percebendo seus efeitos de sentido e a considerarem a possibilidade, sempre presente, de manipulação.

Para Fairclough (2001), as ideologias estão presentes nas práticas discursivas, naturalizando-as e se tornando naturalizadas. Oliveira propõe, por sua vez, uma reflexão sobre a desnaturalização dos discursos:

Tornar as pessoas mais alertas aos textos que leem e ouvem passa por um ponto crucial: a desnaturalização dos discursos. Os discursos naturalizados são aqueles tomados como parte do senso comum que veiculam ideologias explicitamente ou, o que é mais comum, nas suas entrelinhas. E quando os discursos se tornam naturalizados, sua opacidade é elevada, tornando mais difícil para as pessoas fazerem leituras alternativas, isto é, leituras críticas (OLIVEIRA, 2012, p. 149).

Os discursos naturalizados são, com muita frequência, veiculados em ditados, piadas e brincadeiras. Oliveira (2012) exemplifica essa questão através da frase “mulher no volante,

perigo constante”, que reproduz a ideia de que as mulheres são más motoristas — embora o seguro automotivo para mulheres seja mais barato. Assim, tais discursos naturalizados trazem consigo uma carga de preconceito, que, na maioria das vezes, passam despercebidos e são tomados como verdade. Desse modo, o professor deve incentivar os alunos a fazerem esse exercício de análise em relação aos diversos tipos de texto: jornalísticos, escolares, de revistas, postagens nas redes sociais e mensagens no WhatsApp.

Van Dijk (2008) traz uma contribuição essencial para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica nos alunos. Segundo o autor, três elementos devem ser analisados nos textos: o contexto, as macroestruturas semânticas e as microestruturas semânticas. **O contexto** diz respeito aos sujeitos e às instituições envolvidas na produção e na recepção do texto, envolvendo, também, o momento e o local da produção e da recepção. **As macroestruturas semânticas** são os temas e os tópicos abordados no texto, pois estes são geralmente intencionais e conscientemente controlados pelo autor. As **microestruturas semânticas** são as palavras, as estruturas sintáticas e as metáforas escolhidas pelo produtor textual. Esses elementos precisam ser analisados porque veiculam sentidos específicos (OLIVEIRA, 2012). Na construção de um texto/discurso, independentemente do gênero, as estruturas sintáticas, lexicais, verbais e seus sentidos também veiculam as escolhas ideológicas do produtor textual. O leitor deve analisar tais estruturas e compreender o lugar de onde parte o discurso, o sistema de valores e a dimensão ideológica.

A formação de leitores críticos é uma tarefa desafiadora, que deve ser assumida por todos os educadores. Impõe-se a responsabilidade de se organizar um projeto educativo que realize uma tarefa fulcral: a passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de obras de complexidade real, tal como circulam na literatura e nos jornais; ou seja, deve-se passar do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, é fundamental que o professor também seja um leitor crítico, proficiente e competente; esse profissional deve se apropriar das estratégias da análise do discurso e, através de procedimentos didáticos e metodológicos, desenvolver as habilidades discursivas de seus alunos. Nessa perspectiva, Freire (2016, p. 135) argumenta sobre a importância dos “saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos”.

4 Considerações Finais

Diante dos argumentos expostos, consideramos que os objetivos propostos foram alcançados, pois buscou-se contribuir para a construção de uma nova perspectiva acerca do ensino da leitura no contexto escolar. Através desta investigação, evidenciou-se a importância da leitura realizada em uma perspectiva crítica. Além disso, destacou-se o tema da formação do leitor no contexto escolar, assim como identificou-se as diferentes concepções e modos de leituras utilizados por muitos professores no cotidiano escolar. Percebemos que as concepções e modos de leitura reducionistas preterem aspectos essenciais da leitura, podendo levar a resultados problemáticos. Neste quadro, os indivíduos são meros leitores ingênuos, alienados e reprodutores de significados. No entanto, na perspectiva interacionista, o ato de ler é sempre uma prática social de interação; tal prática estimula e desenvolve a autonomia de pensamento e o senso crítico do leitor, pois valoriza seus conhecimentos, interesses e os significados construídos acerca do texto. Na perspectiva freireana, a leitura do mundo precede a leitura da palavra; ambas as dimensões são importantes e complementares. O indivíduo possui suas próprias leituras de mundo, interesses e conhecimento prévio, os quais devem ser valorizados no processo de aprendizagem. A leitura literária é essencial para a formação de indivíduos críticos, na medida em que proporciona diversas experiências estéticas, desenvolve habilidades de compreensão e interpretação de si, do outro e da realidade, proporciona enriquecimento cultural, tem caráter humanizador e amplia a capacidade de percepção e análise. Tais elementos contribuem, sobremaneira, para a formação crítica do jovem leitor.

Assim, verificou-se que a análise do discurso — tanto a vertente francesa quanto a perspectiva crítica — contribui para o desenvolvimento e formação crítica do leitor, proporcionando uma instrumentalização necessária para a percepção das estruturas e formações discursivas que constituem um texto. Além disso, há, nesse processo, o reconhecimento e a identificação do posicionamento ideológico e a intencionalidade subjacente, possibilitando que o indivíduo adote uma postura crítica e reflexiva diante de qualquer texto e da realidade que o cerca. Nesse sentido, é fulcral que o professor seja um leitor crítico e esteja em constante formação. Destaca-se, também, a importância da Escola, que deve se envolver nesse objetivo comum: formar leitores críticos, reflexivos e capazes de interpretar e compreender o meio que os cerca. Desta maneira, as pessoas podem atuar no processo de transformação social.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 106 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução à análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 21, p. 1-9, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Primeiros Passos.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Possíveis contribuições da análise crítica do discurso para o ensino de português. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 13, n. 24, p.143-160, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

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

QUADROS, Daiane Franciele Moraes de; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva. **Introdução à análise do Discurso**: Perspectivas teórico-práticas. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. (Série: Língua Portuguesa em foco).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FTD, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

SILVA, Ivanda Maria Martins, Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática Escolar. *In*: PG LETRAS 30 ANOS, 1., 2003. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2006.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. Tradução Judith Hoffnagel *et al.* São Paulo: Contexto, 2008. Título original: Discourse and power.

XAVIER, Gabriela Barbosa Souza; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Estratégias pedagógicas para a promoção da leitura no Ensino Fundamental. **Educação**, v. 44, n. 1, p. e33420-e33420, 2021.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, dez. 2008.