

# Ler em três perspectivas: ciência da cognição, literatura e análise do discurso (e a escola com isso?)

p. 97 - 113

BATISTA, Adilson Carlos <sup>1</sup>

VENTURINI, Maria Cleci <sup>2</sup>

## Resumo

No presente artigo, trabalhamos três áreas do conhecimento para mostrar as suas contribuições no desenvolvimento e na prática da leitura. Em um primeiro momento, verificamos as contribuições da neurociência, considerando os apontamentos do neurocientista Stanislas Dehaene, que mostra como acontece o processo de aprendizagem de leitura no cérebro e a necessidade de respeitar o processo de maturação. No segundo momento, apresentamos a Literatura, que amplia o horizonte de expectativa do leitor a partir de autores como Hans Robert Jauss, Humberto Eco, Roland Barthes, Harold Bloom e, na sequência, trazemos as reflexões em torno do processo leitor por meio da Análise de Discurso, mostrando, também, a importância dessa disciplina da interpretação, criada por Michel Pêcheux, para o desenvolvimento da leitura. Sabendo das contribuições apresentadas, finalizamos o artigo relacionando essas três áreas e o trabalho com a leitura na escola.

**Palavras-Chave:** Leitura, Neurociência, Literatura, Análise de Discurso

## Abstract

In this article, we work three areas of knowledge to show their contributions to the development and practice of reading. At first, we checked the Neuroscience contributions, considering the notes neuroscientist Stanislas Dehaene, showing as it does the reading learning process in the brain and the need to respect the maturation process. In the second moment, we present the contributions of Literature to broaden the reader's expectation horizon considering the contributions of the authors with: Hans Robert Jauss, Humberto Eco, Roland Barthes, Harold Bloom. We also bring the reflections around the reader process by Discourse Analysis, showing the importance of this discipline of interpretation, created by Michel Pêcheux for reading development. Knowing the contributions presented, we finished the article relating these three areas and the work reading process at school.

**Key words:** Reading. Neuroscience. Literature. Discourse Analysis.

## Introdução

Para estar nesse mundo e compreender

tudo que nos cerca, a leitura é uma das práticas fundamentais para todas as aprendizagens, seja ela escolar, profissional ou social, é pela leitura

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras/Linguística - Universidade Estadual do Centro-oeste UNICENTRO/PR - Pós-graduação Lato sensu em Letras e Literatura, UENP - FAFIJA, 2002, Jacarezinho-PR. Graduação em Letras e Literatura, UENP - FAFIJA, 2000, Jacarezinho-PR. Letras Inglês, PUC - Curitiba/PR, 2011. Atualmente é Técnico-pedagógico em Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação - SEED/PR. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Literatura. Interesses acadêmicos: linguística - Análise de Discurso.

---

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), atuando na área de Linguística, com ênfase em Estudos do texto e do discurso. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária.

que se interpreta o mundo e, segundo Orlandi (2012d) o sujeito desde sempre interpreta. Por isso, no presente artigo discutimos essa prática em três áreas do conhecimento: a ciência cognitiva, a literatura e a Análise de Discurso. A ciência cognitiva permite compreender como o processo de aprendizagem da leitura ocorre no cérebro. Quando pensamos em concepção leitora, entendemos que ela é a capacidade de entender um texto escrito, pelo menos em uma primeira fase de alfabetização. Entretanto, precisamos compreender que esse processo não é tão simples, há um trabalho árduo de nosso cérebro para a organização e efetivação do processo de leitura. São muitas as etapas para se chegar ao produto final (passagem do reconhecimento do código ao fazer sentido – unidade/frase/texto)– compreender esse processo é saber que “atrás de cada leitor se esconde uma mecânica admirável e de precisão e eficácia” (DEHAENE, 2012 p. 15).

No que tange à Literatura priorizamos a leitura e as contribuições dessa área do conhecimento para o processo leitor. Ler na perspectiva da literatura vai muito além da cognição, é um processo estético que vai do ato de produção ao ato de recepção, tendo como foco a criatividade. Trata-se de “um envolvimento dialógico entre autor, texto e leitor. Este último é múltiplo, em muitos sentidos, além de entidade biológica, histórica e social, é também entidade literária cuja origem conflui com a origem da própria escritura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 12).

A Análise de Discurso, terceiro momento da nossa reflexão em torno da leitura, é uma disciplina da interpretação que nasce como resposta à questão de como ler, colocando a leitura em suspenso. A Análise de Discurso não se atém à busca do sentido verdadeiro, mas procura de acordo com Orlandi (2012a, p. 59), “o real do sentido em sua materialidade linguística

e histórica”. Isso porque a língua funciona ideologicamente e a ideologia “não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber”. A disciplina de entremeio, no qual centramos nossas reflexões a partir desse campo disciplinar, surgiu na década de sessenta, pela preocupação de filósofos como Althusser e Michel Pêcheux em torno da ideologia e da sociedade dividida em classes, especialmente pela luta de classes.

Pêcheux (2009) depois de ter, já na década de sessenta se preocupado com a teoria do discurso, fundou a AD como epistemologia, transformando-se em uma disciplina da interpretação, centrada na teoria não-subjetiva da subjetividade. Para se pensar a leitura, nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que vem a ser o autor, o texto e o leitor dentro dessa ciência da interpretação. Se o discurso é efeito de sentido entre locutores, é preciso considerar os processos constitutivos dos sujeitos, o trabalho da língua nos/por esses sujeitos e e os modos como a teoria não-subjetivista da subjetividade funciona, impondo/dissimulando para o sujeito o que ele é e, instaurando para o sujeito a ilusão de autonomia, a ilusão de que ele funciona por ele mesmo. Entendemos ser necessário, também, compreender como se dá a passagem do discurso ao texto/leitura.

## **Leitura e cognição**

Os avanços da neurociência nos estudos tem trazido para o processo leitor contribuições importantes. Por meio dessa ciência podemos saber hoje que, para se pensar o homem e sua relação com o desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem, precisamos reconhecer, para a sua formação, o biológico e o cultural e compreender que o cerebral não existe sem a cisão do gene e do ambiente. Nesse sentido, ao contrário do reducionismo de algumas perspectivas científicas

que trabalham com o desenvolvimento da leitura, a neurociência tem dialogado com outras áreas humanas e mostrado que o inato e o social, a modularidade e a conectividade, não são antagônicas, mas áreas que se complementam para explicar uma abordagem “neuro-antropológica da leitura”. Por isso, para se trabalhar com essa temática, a obra escolhida foi “Os Neurônios da Leitura”, de Stanislas Dehaene<sup>3</sup>. Nela, o autor apresenta uma discussão pertinente em relação à pesquisa sobre a leitura e demonstra os avanços experimentais mais importantes da neurociência.

Segundo o autor, com o desenvolvimento da escrita, muitos avanços foram possíveis em relação a essa ciência, pois a criança ao nascer já possui uma organização funcional e uma plasticidade excepcional que lhe permitirá aprender e desenvolver a escrita, mesmo assim, não se pode descartar o desenvolvimento cultural que envolve outras linguagens, outros símbolos e que contribuiu e contribui com o desenvolvimento da civilização. Precisamos pensar a evolução dos estudos neuronais com a invenção da escrita e o uso da linguagem. Nossos genes, em princípio, não eram automatizados como na atualidade, ele levou anos de aprendizagem, pois ele não evoluiu para que nós pudéssemos ler, o cérebro humano adaptou-se de alguma forma para esse trabalho. Reconhecer uma palavra consiste, num primeiro momento, em analisar a cadeia de letras e, na sequência, descobrir as combinações delas (sílabas, prefixos, sufixos, radicais) para depois associar ao som e o sentido.

A linguagem permitiu um nível superior de consciência e de evolução profunda do homem sapiens, pois ela proporcionou o aumento no número de neurônios e uma melhor organização

cerebral. Nessa perspectiva, podemos pensar a diferença entre o homem e o macaco no quadro evolutivo, pois somente os humanos são capazes de invenções culturais tão sofisticadas como a leitura.

O desenvolvimento cerebral nas pessoas não se dá de forma instantânea, em uma única etapa, essa evolução e conexões sinápticas desse órgão acontecem de forma processual desde o feto até o homem adulto e passando por escalas de maturação.

Da mesma forma, as operações que o cérebro realiza para o processo de leitura não são reconhecimentos globais das formas das palavras, pois a leitura também apresenta-se como processo cognitivo complexo. Ela exige mecanismos próprios de reconhecimento e de transformação de sinais gráficos em representações cognitivas que facilitam a compreensão do que é lido.

O cérebro está em constante processo de reciclagem unindo o novo com o velho. Dessa forma, a compreensão que transcende a leitura acontece graças a processos mentais gerais e específicos como a descodificação. Esses processos intervêm na compreensão de mensagens faladas e escritas, funcionando de forma interativa. Portanto, o processo de decifração é uma parte de todo o processo de iniciação à leitura e à escrita. Ler não é só decifrar, é uma atividade de grande riqueza e complexidade, que não envolve apenas os conhecimentos semânticos ou fonéticos, mas também culturais e ideológicos.

Quando lemos, tudo parece “mágico”, as palavras vão fazendo sentido instantaneamente, entretanto, o processo não é tão simples. Na verdade, a palavra, ao entrar na retina, é esfacelada em milhares de fragmentos e reconhecido por

---

3 Stanislas Dehaene nasceu em 12 de maio de 1965, em Roubaix, neurocientista francês, professor do Collège de France e diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do INSERM. Ele atua em diversas linhas de pesquisa, em especial cognição numérica, as bases neurais da leitura e os correlatos neurais da consciência. Dehaene foi um dos dez cientistas premiados com o Centennial Fellowship, da James S. McDonnell Foundation, em 1999, pelo seu trabalho sobre “Neurociência Cognitiva das Habilidades Numéricas”. Em 2003, juntamente com Denis Le Bihan, Dehaene recebeu o prêmio Louis D. do Institut de France.

fotorreceptor distinto e, na sequência, esses fragmentos são reunidos para que a letra seja decodificada. Para isso acontecer temos o olho e a retina como captadores. Todas as informações chegam sob a forma de manchas, sombras e luzes e depois são transformadas (decodificadas) em signos linguísticos compreensíveis.

A fóvea, uma região central da retina, é a responsável pela captação das imagens. Esse órgão é rico em células fotorreceptoras de resolução muito alta, chamados cones, ela ocupa cerca de 15° do campo visual, por isso ao lermos passamos o olho em forma de scanner sobre o texto. Esse processo não é contínuo porque a estreiteza das fóveas obriga-nos a mexer constantemente os olhos ao longo da leitura, eles movimentam-se e se deslocam discretamente, registrando as informações em forma de sacadas, por conseguinte, a informação visual não é representada em toda sua extensão com a mesma precisão, são fluxos progressivos. A precisão é máxima ao centro e diminui para a periferia. Nesse sentido, podemos afirmar que não são o tamanho dos caracteres que facilitaríamos a leitura, pois, quanto maior as letras forem, mais espaços ocupam na retina. Em virtude dessa organização no olho, a capacidade de ler depende do número de letras que as palavras contém, as sacadas percorridas são de sete a nove letras. O olho impõe, portanto, à leitura enormes constrangimentos e são as sacadas oculares que limitam a velocidade de leitura. “A leitura não é senão uma sucessão de tomadas do texto, que é apreendido quase palavra a palavra” (DEHAENE, 2012 p. 31).

As pequenas palavras gramaticais como pronomes, conjunções, preposições e artigos são quase sempre puladas durante o processo. Entretanto, palavras essenciais de conteúdo da frase tais como nomes, verbos, adjetivos e

advérbios necessitam ser fixados pelo olhar. Temos aí, como descreveu o autor, uma primeira prova de que a organização biológica limita a aprendizagem cultural. Segundo essa ciência, é possível aumentar a velocidade das sacadas, a grande maioria dos leitores leem de 400 a 500 palavras por minuto, com treinos, um bom leitor poderá chegar a leitura de 1100 palavras por minuto em média e os melhores leitores em torno de 1600 palavras por minuto, ou seja, uma palavra a cada 40 milissegundos.

Independente do tamanho, posição das palavras ou forma dos caracteres que elas possam assumir, o sistema visual consegue resistir sem esforço às vastas mudanças de escala; ele dispõe de mecanismos que compensam simultaneamente as mudanças de tamanho e da posição da palavra. Independente se escrevemos em negrito, itálico ou sublinhado (Dois, dois, dois, Dois, **Dois**, deis...; R,R,R, r,r,r; **bela, bala, bela, BELA**), todas as combinações são reconhecíveis porque, através desta abstração, existem neurônios capazes de recuperar a identidade das letras nas mais variadas posições. Não interessa a forma global da palavra, se ela é mais alta ou mais baixa, ou em determinada posição, o sistema visual não se interessa pela invariância da sequência de letras, ele vai filtrar e rejeitar aquilo que não é pertinente à leitura.

Outra estratégia do cérebro para a leitura é o efeito de gatilho, quando as palavras apresentam um mesmo morfema<sup>4</sup> tais como “lido” e “lemos” e o cérebro automaticamente faz o processo de reconhecimento. Nesse sentido, o captador visual vê a palavra e automaticamente, como uma espécie de árvore, uma representação hierárquica de agrupamentos de letras/constituintes que vai do mais complexo ao mais simples se formam. Considerando isso, é possível afirmar que existam

---

4 Morfemas – são as unidades menores dotadas de significados que as palavras contém

múltiplos níveis de análise no cérebro que vão de letras, grafemas, sílabas, morfemas às palavras. A decomposição da palavra em morfemas permite ler até palavras que não tinham sido lidas antes, o cérebro não pára no nível das morfemas, ele vai reagrupando em grafemas apropriados. Exemplo: desvestir – des – vest – i – r / des – ves – tir - / d/e/s – v/e/s – t/i/r. Os elementos assim decompostos vão poder ser utilizados pelo cérebro para dar o som e o sentido.

Para alcançar a significação das palavras, Dehaene (2012) aponta, em sua obra, que há duas vias – a fonológica (Sons – oralização ou leitura silenciosa) e a lexical (acesso direto ao sentido) e ambas acontecem paralelamente, uma sustentando a outra. Entretanto, ao lermos palavras novas, apenas a via fonológica é acessada, ou seja, podemos lê-la e decodificá-la em imagens acústicas inteligíveis e, por essa via indireta, chegar ao seu significado. Dessa forma, pode-se afirmar que existem dois níveis de gatilhos – um ortográfico e outro fonológico.

Apesar de o cérebro demorar menos tempo para reconhecer as letras que para calcular a pronúncia, é importante destacar que nenhuma destas duas vias, por si só, é suficiente para ler todas as palavras. Por isso, todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas, por exemplo, no Italiano é mais característico os fonemas; enquanto no Francês o ortográfico. Os modelos de estudos psicológicos contemporâneos estão em acordo de que uma leitura fluente resulta de uma estreita coordenação entre a via fonológica e a lexical. Caso não houvesse uma ação do léxico mental, a palavra escrita seria uma “letra morta”. A identificação através das letras e das palavras é um processo ativo de decodificação no qual o cérebro acrescenta a informação ao sinal visual. O reconhecimento de uma palavra exige que múltiplos sistemas cerebrais se conciliem numa

interpretação unívoca da entrada visual. O tempo que demoramos para ler uma palavra depende mais das suas propriedades intrínsecas que dos conflitos ou das coligações que induzem no seio da nossa arquitetura cerebral.

O léxico é uma arena de competição e sempre tem vantagem aquele que pertence aos “habitados”, ou seja, às palavras mais frequentes. Dehaene (2012) usa como metáfora para falar do acesso ao léxico a concepção de Oliver Selfridge – reunião de demônios ou “pandemonium”. Nesse funcionamento, o cérebro seria habitado por muitos “demônios” e cada um deles representaria uma palavra. Todos os demônios trabalhariam ao mesmo tempo, entretanto, cada um faria o trabalho elementar de examinar a palavra de entrada e, numa competição entre eles, tentariam representá-la corretamente. Mesmo uma palavra rara ou mal ortografada seria reconhecida. Na verdade, essa metáfora representa as características do sistema nervoso, formado por cem mil milhões de neurônios que trabalham o tempo todo por intermédio de sinapses.

Tendo como referência todos os processos descritos em relação ao trabalho do captador visual e do cérebro no uso das duas vias da linguagem – fonológica e lexical, Dehaene afirma que aprender a ler “consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem” (DEHAENE, 2012, p. 213). Para a realizar esta aprendizagem são três as etapas; a pictórica, a fonológica e a ortográfica. Independentemente da nacionalidade (francesa, inglesa, chinesa, árabe) o processo de aprendizagem de leitura vai de dois a três anos para que as palavras ganhem significados. Ele traz em sua pesquisa o modelo de reciclagem neuronal, dizendo que a escrita se instala progressivamente no cérebro do leitor aprendiz, contudo, a leitura deveria convergir progressivamente em direção à

região occípito-temporal esquerda, a mesma que é atingida por um leitor adulto em relação a sua competência linguística, para isso acontecer é preciso que a criança seja estimulada.

O cérebro da criança encontra-se organizado para receber estímulos desde os primeiros meses de vida, nesse período ela apresenta competência excepcional para a discriminação da fala, pois apresenta as duas faculdades essenciais que a leitura vai reciclar e interconectar. A região temporal superior esquerda, chamada área de broca, implicada na produção da fala e análise da gramática, ativa-se no bebê de três meses quando ele escuta frases, mesmo que não saiba articular nenhum som. A língua não nasce pronta nessa área, mas vai se especializando progressivamente sob a influência da língua materna, as vogais aos seis meses e as consoantes aos onze/doze meses. “O cérebro da criança extrai os segmentos da fala, tria e os classifica como faria um naturalista ou estatístico” (DEHAENE, 2012, p. 215). Nesse processo ele explora as regularidades das cadeias ouvidas e deduz quais transições sonoras são possíveis e exclui as não possíveis, formando, assim, as regras fonológicas da língua e, do mesmo modo, reconhece e recorta as cadeias que retornam com frequência, que serão suas primeiras palavras.

No final do segundo ano, o vocabulário da criança encontra-se formado e a gramática se instala. Aos cinco/seis anos, ela já possui representação detalhada da fonologia de sua língua, um vocabulário vasto, domínio das principais estruturas gramaticais e a forma pela qual elas veiculam significados. Entretanto, esse conhecimento permanece implícito, pois a criança não sabe que o possui. Paralelo a isso, o sistema visual da criança se estrutura e entre cinco e seis anos, o sistema visual central estará num período intenso de plasticidade e a especialização

funcional longe de ser fixada. Nesse sentido, é o momento mais propício para a aprendizagem de novos objetos visuais como as letras e as palavras escritas, ou seja, aprender a ler.

Na primeira fase, ou etapa logográfica ou pictórica, que surge dos cinco aos seis anos, a criança não aprendeu a lógica da escrita, porém seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma que reconhece as formas dos objetos. Ela explora os traços visuais como a forma, cor, orientação das letras e curvas. Esse reconhecimento pictórico pode variar de uma criança a outra, assim como de uma língua para outra, nas línguas transparentes como o português e o italiano essa etapa é bem reduzida e, às vezes, não detectável, pode até ser chamada de adivinhação. O cérebro, nessa etapa, realiza uma projeção direta da forma global das palavras em direção ao significado, sem considerar a composição interna com letras e pronúncia, ou seja, “uma pseudoleitura por uma via visual-semântica” (DEHAENE, 2012, p. 218).

Para conseguir progredir, a criança precisa desenvolver a segunda via da leitura, a fonológica. Nessa etapa, associa a cadeia de letras a sua pronúncia, por um processo sistemático de conversão dos grafemas<sup>5</sup> aos fonemas. Ela aparece na criança próximo/entre dos seis ao sete anos, quando ela para de prestar atenção na globalidade da palavra e começa a prestar atenção aos pequenos constituintes, seja uma ou duas letras (Dígrafos – ch/lh/nh/ss/rr/sc/sç/xç/xç/am/in etc.). Ela começa a associar cada um desses elementos aos fonemas de sua língua e se preocupa em reuni-los para formar as palavras. Nesse sentido, nos primeiros anos de leitura a criança descobre que a fala é composta de átomos, os fonemas, que podem ser recombinaados para formar novas palavras, ou seja, ela desenvolve a

5 Grafema - unidade de um sistema de escrita que, na escrita alfabética, corresponde às letras (e tb. a outros sinais distintivos, como o hífen, o til, sinais de pontuação, os números etc.), e, na escrita ideográfica, corresponde aos ideogramas.

competência metafonológica ou de consciência fonêmica. Tudo isso depende do ensino de um código alfabético, pois a leitura alfabética nos dá acesso à fluidez verbal. Quando a criança aprende a decifrar uma escrita alfabética, não somente suas áreas visuais devem aprender a decompor a palavra em letras e em grafemas, mas uma parte das regiões implicadas na análise da fala deve modificar o código a fim de representar os fonemas. As duas modificações devem se coordenar antes de surgir uma via eficaz de conversão grafema-fonema.

Os dados têm mostrado que quanto mais a criança consegue manipular conscientemente os fonemas, mais depressa ela aprende a ler, mesmo com os erros de regularização das palavras. As atividades de treino das crianças de jogar com os sons melhoram consideravelmente não só a consciência fonêmica, mas também os escores em leitura. Dessa forma, uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura porque ela progride do mais simples para o mais complexo. “Um bom leitor é, antes de tudo, um leitor que conhece uma quantidade de prefixos, de radicais ou de sufixos associados sem esforço a sua respectiva pronúncia e a seu sentido” (Ibidem, p. 221).

A criança que chega ao nível anterior consegue atingir a etapa ortográfica, etapa posterior, pois o cérebro dela compila a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema. Nesse estágio, o tempo de leitura não é mais determinado pelo número de letras, mas pela complexidade dos grafemas. A criança depende mais da palavra inteira e sua frequência de uso, ou seja, as palavras raras serão lidas mais lentamente. Assim, a criança vai acionar a segunda via da leitura, a lexical que vai aos poucos suprir a via de decodificação grafema-fonema e automatizar os sentidos.

Desde os sete anos a rede normal de leitura começa a ativar-se na presença de pequenos textos.

Contudo, os testes realizados demonstraram que, nas crianças pré-leitoras, quando da apresentação de palavras escritas, não se observa o direcionamento para o hemisfério esquerdo do cérebro como acontece nos adultos, mas sim a região occípito-temporal direita. Os estudos demonstraram que, à medida que a leitura vai melhorando, a região occípito-temporal esquerda vai aumentando progressivamente. Portanto, é um efeito da aprendizagem e não efeito da maturação cerebral.

Considerando que cada etapa se caracteriza por uma via específica neuronal ativada, faz-se necessário ativar os dois hemisférios cerebrais, direito e esquerdo e progressivamente atingir uma focalização em direção à região occípito-temporal esquerda, onde se encontra a área da forma visual das palavras de um leitor adulto.

Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas... (DEHAENE, 2012, p. 236)

O leitor só se torna competente com a automatização desse processo de decomposição e recomposição. É importante que se coloque essa hierarquia no cérebro da criança para que ela possa reconhecer as letras e os grafemas e os transformar facilmente em imagens acústicas de sua língua, pois todo o restante que se relaciona à escrita –ortografia, enriquecimento vocabular, nuances de sentido e o prazer de estilo - dependem diretamente disso. “A conversão grafema-fonema é uma invenção única da história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala, ela não desenvolve espontaneamente, é necessário, pois ensiná-la” (DEHAENE, 2012, p. 237). A leitura pela via direta, ou ortográfica, que coloca em

paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura pela via fonológica.

O método global em que se propõe à criança associar diretamente as palavras escritas, frases inteiras ao seu significado critica e nega ensinar correspondência grafemas fonemas às crianças por recusar o “adestramento”. Entretanto, está tirando da criança a automatização do léxico para a construção de bons leitores, uma vez que o cérebro precisa ser estimulado. O método global não tem nenhuma relação como a maneira como nosso cérebro reconhece as palavras. Nesse sentido, pergunta-se por que as crianças estão passando pelo Ensino Fundamental séries iniciais e, na sua grande maioria, não estão se alfabetizando, ou chegando com pouco conhecimento de leitura nas séries finais dessa etapa?

## Leitura e literatura

Iniciamos as reflexões da leitura nos domínios da Literatura com os seguintes questionamentos: Por que ler? Por que ler literatura? Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo, ela é útil para a vida? O que fazemos ao ler ou que processos são desencadeados quando entramos em contato com a literatura? Muitos teóricos de diversas áreas têm feito constantemente esses questionamentos, principalmente para tentar saber o quê é literatura. Ela já foi classificada como ciência, no Século II, como cultura/conhecimento na Idade Média, como objeto de crítica romântica, no século XIX e objeto estético no século XX.

Roland Barthes (2013) em sua aula inaugural, disse que a literatura assume muitos saberes e citou que, em um romance como Robinson Crusoe, há saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico, essa estrutura narrativa organiza a passagem da natureza à cultura. Nesse

sentido, Barthes afirmou que, se por excesso de socialismo ou de barbárie, não se sabia ao certo e, se todas as disciplinas precisassem ser expulsas do ensino, uma precisaria permanecer e ser salva, a disciplina literária, pois todas as ciências estariam presentes no monumento literário. Ele acrescenta que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Ibidem, p. 19). Harold Bloom (2001) escreveu que “somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir um eu autônomo” [...]. Ainda segundo o mesmo autor, “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo” (DEHAENE, 2012, p. 02).

Os autores reconhecem o valor da leitura/literatura para a vida. Embora ela se faça muito presente e sejam reconhecidos os valores da relação entre leitura e literatura na atualidade, a discussão somente se tornou sistemática a partir da década de 1960, quando entra em cena apontamentos de valores não somente considerando o autor, como se configurou no séc. XIX, ou somente a obra/texto nas primeiras décadas do século XX, mas a tríade autor, obra e leitor, sendo este último o responsável pelo processo de uma definição de sentido ao texto literário.

No ano de 1967, Hans Robert Jaus, na Universidade de Constança, publica sua aula inaugural – A história da Literatura como provocação à teoria Literária - e nasce, nesse momento, a teoria que vai trazer para a literatura o “estético” – Estética da Recepção, quebrando o imanentismo burocratizante da época. Conforme escreveu Jaus

[...] a qualidade e categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no

contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p. 07).

Podemos dizer, então, que há uma crítica ao modelo historiográfico da literatura. O valor da obra só pode ser medido pela recepção e o efeito produzido. Nesse sentido, ela passa a ser um objeto estético vivenciado pela experiência do leitor. Ela só seria um texto literário, mediante uma consciência que a experimentasse. O público a experimenta e compara com outras obras lidas, percebe as singularidades e adquire novos parâmetros para leituras de obras futuras, assim, Jauss une em um só aspecto o estético e o histórico.

A leitura/literatura é um móvel para a reflexão, por isso, além do autor e da obra, o sujeito leitor deve ser considerado, se não fizermos isso a literatura não tem razão de ser, ela só faz sentido a partir das contribuições subjetivas do leitor, pois ler é, também, criar o texto. Ler literatura é fruição, é o prazer estético como arte, o prazer desinteressado, pois entra em cena o horizonte de expectativa do leitor, independente de sua idade, o prazer que pressupõe construção, o sentir estético, ou ainda, a construção da alteridade do leitor.

Além de Hans Robert Jauss, outros autores discutiram o enfoque recepcional da literatura, dentre eles, Roger Chartier, em *A ordem dos livros*, de 1992 e *Práticas de leitura*, de 1995; Umberto Eco, de 1979, com *Leitura do texto literário*; Roland Barthes, em *O prazer do texto*, em 1937; Wolfgang Iser, com *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, entre outros. Esse último também contribui com a teoria fundada por Jauss e apresenta, em um texto de 1970, chamado “A Estrutura apelativa dos textos”, a relação intrínseca entre o texto literário e seu efeito. Ele afirma que o efeito já está plantado na estrutura da obra e será atualizado de acordo com a leitura do receptor, ou, na perspectiva de Jauss,

de acordo com o horizonte de expectativa do leitor. A obra literária apresenta, em sua estrutura, lugares vazios que serão preenchidos pelo leitor. Assim, eles acreditam que a obra será sempre atualizada pelas recepções na história.

O leitor, ao tomar contato com a obra literária, enquanto objeto estético, ativa sua memória e, assim, fatos, lembranças, experiências vivenciadas ou até mesmo aqueles sonhados, são colocados em diálogo com o texto. Nesse sentido, autor e leitor são constituídos dialogicamente através do processo de leitura/recepção, ocorre a fusão do horizonte de expectativas do autor com a do leitor e quando isso acontece, os valores da obra passam a ser reconhecidos na medida em que eles produzam alterações ou expansão no horizonte de expectativa do leitor, considerando os aspectos temáticos ou formais apresentados pelo autor na obra.

Considerar tudo isso é saber que a leitura, através da literatura/infantil/infantojuvenil e adulta, é fruição, é estético, é prazer e, em alguns momentos, estudo. Em relação a esse último, a ampliação do horizonte de expectativas no sentido de compreender o autor, a obra, a linguagem consiste na percepção de que o objeto estético foi produzido por alguém, em algum momento histórico, considerando determinadas condições de produção. Essa área de conhecimento pode trazer, para os vários tipos de leitores (pré-leitor; leitor iniciante; leitor em processo; leitor fluente e leitor crítico), muitas experiências, principalmente, o não vivido, o não experimentado. Dessa forma, ressaltamos a importância da leitura de literatura como componente essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

## **Leitura e Análise de Discurso**

A Análise do Discurso, como ciência nos estudos da linguagem, nasce na França na década

de 1960, com Michel Pêcheux, período em que estão ocorrendo grandes movimentos sociais, sob a influência do Marxismo (Marx e Engels), contexto dominado, também, pela Guerra Fria e pelas lutas de classe. Nessa efervescência política, surgem movimentos que vão delinear o pensamento sobre o sujeito, a ideologia e a língua. Nesse sentido, o projeto de AD se inscreve, inicialmente, em um objetivo político, buscando na linguística os meios para abordar essa temática, e ainda, nesse período, a leitura está suscitando questionamentos a respeito da interpretação. Alguns autores como Althusser, Foucault, Lacan, Barthes, entre outros, tentam compreender o significado da leitura. A partir desse questionamento, todos acreditam que a leitura deve se sustentar em um aporte teórico, nascendo, assim, possibilidades de se pensar o texto em um primeiro momento disciplinar para a Análise do Discurso.

É a partir de um pensamento transversal que Pêcheux inicia a reflexão sobre a história da epistemologia e da filosofia do conhecimento empírico, objetivando mudar a prática das ciências humanas e sociais. Tendo como mote o sentido, o nó em que a linguística perpassa a Filosofia e as Ciências Sociais, o linguista consegue reorganizar esse campo do conhecimento, confrontando o político e o simbólico. Assim, ele vai propor uma Análise de Discurso que apresenta questões para a linguística, interrogando-a pela historicidade que ela exclui, bem como os questionamentos que essa faz às Ciências Sociais, considerando a não-transparência na linguagem em seu funcionamento.

Esse teórico vai compreender o sentido como sendo regrado pelas questões de espaço e tempo das práticas humanas, descentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto da Linguística. Partindo desse princípio, ele define o discurso como efeito de sentidos entre locutores, constituído como

um objeto sócio histórico, no qual a Linguística está pressuposta. Contudo, o filósofo critica a evidência de sentido e o sujeito intencional como sua gênese, pois concebe a linguagem como um sistema sujeito à ambiguidade. Assim, afirma que as discursividades são efeitos materiais da língua na história, abrangendo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. Nesse interim, ele propõe um novo suporte teórico para a ideologia, ou seja, analisá-la a partir de sua materialidade, o discurso.

Pêcheux (2012a) considera, então, a estrutura e o acontecimento discursivo, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Nesse sentido, o teórico discute o funcionamento do interdiscurso, de modo amplo, uma memória discursiva que engloba os já ditos que acabam por sustentar todo o dizer. Destaca, em resumo, que os sujeitos possuem um saber que não se aprende e não se ensina, mas que produz efeitos, pela ideologia e pelo inconsciente. Com tudo isso, Michel Pêcheux cria uma nova teoria com um novo objeto que é o discurso, mudando completamente o terreno dos estudos da linguagem.

A AD, enquanto epistemologia, começa a ganhar seu espaço e busca seu campo de atuação, pautando-se em três áreas do conhecimento: a linguística, a teoria do discurso e o materialismo histórico. Essas áreas serão, ainda, atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Sobre isso escreveu Orlandi (2010, p. 13), dizendo que:

Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria. Com o Marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo.

Além de ser formada por essas três áreas do

conhecimento, ela vem se ressignificando desde a década de 60 até os dias de hoje, principalmente no Brasil, no qual há muitos estudiosos, dentre os quais se destaca Eni Orlandi e demais estudiosos do discurso, como Freda Indursky, Amanda Scherer, Maria José Coracini, entre outros. Trata-se de uma teoria da interpretação que já sofreu alguns deslocamentos importantes.

Segundo Orlandi (2012a), a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana. Assim, a Análise do Discurso possibilita uma forma de estudar o discurso e interpretá-lo na relação entre homem-história-sociedade, uma vez que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”, como diz Orlandi (2012a, p. 17), ancorando-se em Pêcheux (2009). Essa teoria não considera o falante do discurso como indivíduo, mas sim como uma posição discursiva, um lugar em que o sujeito é interpelado, capturado por um mecanismo de naturalização que evidencia certos sentidos no discurso; a este mecanismo é dado o nome de ideologia.

Teorizar em torno da leitura a partir dessa disciplina da interpretação (AD) é um trabalho árduo e sempre em construção e, demanda adentrar em seus pressupostos teóricos e a sua constituição histórica, recortando o discurso, o sujeito, a ideologia, as condições de produção, a memória discursiva e a formação discursiva. Pêcheux (2010) define o discurso como efeito de sentido entre locutores dentro de algumas circunstâncias dadas, pois afirma que não há relação linear entre enunciador e destinatário, pois ambos

estão, de certa forma, tocados pelo simbólico. Assim, a língua não é somente um código, mas um conjunto de palavras ideologicamente constituídas pelas formações discursivas presentes na formação social. Além do mais, ao analisarmos um texto, não consideramos apenas os elementos linguísticos, mas também, aquilo que lhe é exterior e que vai refletir na/pela materialidade da língua. Se pensarmos em discurso, temos que verificar quem o produziu, assim deve-se considerar o sujeito como elemento essencial da Análise de Discurso, segundo Althusser (1973), *apud* Orlandi (2010, p. 18),

[...] todo indivíduo humano, isto é, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma sujeito, de fato, é a existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. É examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que nos deparamos com o ego-imaginário, como sujeito do discurso. Este por sua vez se constitui pelo esquecimento do que o determina, pois é do funcionamento da ideologia em geral que resulta a interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Na AD, o sujeito foi herdado da psicanálise lacaniana, ou seja, um sujeito clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem. Nesse sentido, não se pode pensar no sujeito do discurso como fonte absoluta de seu dizer, pois ele é interpelado em sujeito pela ideologia. Isso significa que ele não é dono do seu dizer porque vai se constituir pelas vozes discursivas, ou falas de outros sujeitos nas relações sócio-ideológicas.

A Análise de discurso centra-se no materialismo histórico e o discurso é a materialização, ou ainda, a manifestação da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social, assim, a identificação do sujeito ocorre através da formação discursiva que o domina, pois esse será constituído por elementos do interdiscurso e da memória, e isso é revelado através dos traços daquilo que determina

o seu discurso.

A memória discursiva está ligada à existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas, regulamentada, de certa forma, pelos aparelhos ideológicos de Estado, ela permite a lembrança, a repetição, a refutação e também o esquecimento destes elementos na formulação dos enunciados pelos sujeitos, ou seja, os sentidos que são autorizados pela forma sujeito ou refutados por ele. Nesse sentido, são ecos ideológicos que fazem ressoar uma memória coletiva, social. O interdiscurso diz respeito a todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, produzindo um efeito de saturamento do discurso.

Na determinação do interdiscurso, Pêcheux (2009) vai afirmar que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: o Esquecimento nº 1 e o Esquecimento nº 2. Pelo primeiro esquecimento, o sujeito se coloca como agente e origem de tudo o que diz. Esse modelo é da natureza do inconsciente e do ideológico e o sujeito ‘apaga’ e rejeita, de modo inconsciente, tudo que está inserido na sua formação discursiva e, ilusoriamente, coloca-se como ‘dono’ do seu discurso.

Pelo esquecimento nº 2, da ordem da formulação, o sujeito ‘esquece’ as possibilidades de outros sentidos, ou seja, ele privilegia algumas formas e apaga outras, no momento de seleção dos dizeres. Ao longo de seu dizer vão se formando famílias parafrásticas de tudo que ele poderia dizer, mas não disse. Esse esquecimento não é da ordem do inconsciente, todavia se apresenta como caráter do pré-consciente, ou semiconsciente, pois são ‘escolhas’. Portanto, na AD, o sujeito é assujeitado porque não é tão consciente quanto parece ser, ele está subordinado à língua para ser sujeito do que diz e vai se constituindo pela ideologia e se significando e ressignificando pelo simbólico na história.

Considerar tudo isso é afirmar que o sujeito da AD é concebido a partir do Marxismo,

constituindo a ideologia, e da Psicanálise, fundamentando o inconsciente. Assim, ele é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido em determinado tempo e lugar. Com isso ele vai se posicionar através de seu discurso, todavia é levado a isso sem ter consciência dessa ação, pois apenas ocupa um lugar em determinada formação discursiva, a qual é, segundo Pêcheux (2009, p. 147)

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa etc.).

Por meio das análises das FDs que conseguimos o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia, pois tudo aquilo que o sujeito diz se inscreve em determinada FD. Dessa forma, as palavras podem assumir novos significados de acordo com as filiações de sujeitos em FDs, como afirma Orlandi, (2012a, p.43), “Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos”. Assim, a discursividade materializa as ideologias, pois as formações discursivas são o espaço de enunciação de uma determinada formação ideológica (FI) e mantêm uma associação com a noção de formação imaginária. É o lugar de formação do sentido, pois vai determinar o que “pode” e o que “deve” ser dito, a partir de uma posição e acontecimento.

As formações discursivas não têm fronteiras rígidas, uma vez que as FIs constituem-se por em um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são individuais e nem universais, mas estão ligadas diretamente por posições de classes em conflitos. Embora esses elementos não sejam discursivos, eles vão refratar no interior da FD.

Para a AD as condições de produção

(CP), também é um fator de importância, pois representam a posição sujeito do discurso, pois todos podem ocupar um lugar social, cargo de presidente de alguma empresa, reitor de uma universidade, juiz de direito, professor, enfim, essa demarcação do sujeito pode afetar seu discurso ideologicamente.

Quando se pensa em leitura pelo viés da AD, é pensar que esta disciplina, como afirmou Orlandi (2012c, p.62), tem como “objetivo romper os efeitos de evidências (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc)”. Portanto, há uma relação de posição-sujeito, temos o autor do texto e o leitor. Ambos sujeitos constituídos por formações ideológicas e, assim, práticas simbólicas produzindo e significando.

A leitura para essa ciência é a construção de sentido determinada por fatores sócio-históricos, culturais e ideológicos e o texto, conforme Orlandi (2012d, p. 115), “não pode ser entendido como um “recipiente” de palavras organizadas, textualizadas, que guardam o sentido. O texto é concebido como algo heterogêneo que é atravessado por diferentes formações discursivas”, portanto, o texto se configura através de posições sujeitos sendo o espaço do interdiscurso e da memória.

O autor produz o texto, que tem uma superfície linguística fechada nela mesma, dessa forma, ele vai assegurar a permanência de uma representação imaginária que é o projeto de um sujeito-autor e nesse objeto, o texto, sua completude. Ambos, tocados pelo simbólico, pois estão sujeitos ao equivoco, à contradição, à incompletude. O texto, portanto, irá se abrir enquanto objeto simbólico para as mais diferentes possibilidades de leitura, pois o sentido encontra-se em aberto, mesmo não podendo ser qualquer um, por conseguinte, ele é a unidade que permite acesso ao discurso.

O sujeito-leitor irá-se constituir nessa relação com a linguagem, articulando gestos de interpretação buscando sentido no texto e interagindo com os discursos presentes nele. Dessa forma, sujeito-autor e sujeito-leitor, construindo efeitos de sentidos no processo interlocutivo e o texto mobilizando gestos de interpretação, portanto ele se abre para a incompletude. Assim, são práticas simbólicas significando o social e a materialidade, o discurso, que traz as marcas da língua com a história para significar.

É importante destacar que no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito-autor, de acordo com os saberes de seu lugar social, é muito importante, pois nesse processo que intervém a ideologia e o inconsciente como constitutivo do dizer. Sabendo como essa ciência funciona, enquanto gesto interpretativo, destacamos a importância da Análise de Discurso para o processo leitor.

### **Considerações finais: “E a escola com isso?”**

A escola é uma instituição permeada por práticas educativas que foram discutidas teoricamente e estudadas para depois serem colocadas em funcionamento. Sabemos que os resultados dessas práticas vêm somente com o tempo. Hoje é visível que a escola está passando por uma crise em relação ao processo que envolve a leitura e o leitor. Muitas das crianças que entram nas séries iniciais do Ensino Fundamental estão chegando nas séries finais do mesmo ciclo sem conseguir ler com propriedade ou até mesmo sem dominar o processo de decodificação das palavras. Os resultados obtidos através das avaliações externas têm nos mostrado isso. Trata-se dos analfabetos funcionais, que não aprendem nem a ler instruções simples.

Os resultados em relação à leitura não têm sido diferente para o Ensino Médio, as avaliações externas (PISA, ENEM, SAEP/PR) têm revelado resultados negativos em relação à competência leitora. Os jovens, na sua grande maioria, estão saindo dessa etapa com grandes dificuldades de leitura, ou, como os especialistas têm chamado, seriam analfabetos funcionais. Nesse sentido, deixamos a seguinte questão, será que os encaminhamentos com a leitura não estão fazendo efeito? Essas são as motivações que nos fizeram pensar a leitura pelas contribuições da neurociência, da literatura e da análise de discurso. Importa entender e saber como essas áreas de conhecimento veem a leitura, não só com o objetivo de mostrar, mas para sugerir um trabalho com a leitura que respeite o processo de maturação do cérebro e a importância dessa relação com outros objetos simbólicos.

A escola, conhecendo como o cérebro da criança funciona, necessita colocar as práticas educativas iniciais de leitura em consonância com os ensinamentos apontados pela neurociência. Conforme essa ciência mostrou, a criança tem organização plástica cerebral excepcional e que vai sofrendo alterações com o envolvimento de práticas simbólicas e culturais de todas as áreas, principalmente, em relação à aprendizagem de sua própria língua. Em relação à leitura, ela demonstrou que a aprendizagem da criança acontece de forma gradual porque o desenvolvimento cerebral, no homem, não se dá de forma instantânea. A evolução e as conexões sinápticas acontecem, também, de forma processual desde o feto até a idade adulta. Nessa última, as informações de leitura são acessadas a partir da área de broca, *accepto-temporal esquerdo*.

A criança aprende acessando as duas vias de aprendizagem paralelamente, a fonológica e a lexical, e temos três fases para esse desenvolvimento, a pictórica (Imagens), a

fonológica (sons) e a ortográfica (letras/palavras) e, para obter um bom desenvolvimento em leitura, é preciso uma boa coordenação entre as duas vias fonológica/lexical. A neurociência mostrou que o cérebro não reconhece as palavras de forma global, mas analisa cadeias de letras realizando a decomposição delas, ele reagrupa primeiramente os morfemas e, na sequência, os grafemas para dar som e sentido. Dessa maneira, ela demonstrou que o método Global não segue o desenvolvimento das etapas de aprendizagem do cérebro, portanto, a criança que aprende por via desse método não será uma boa leitora, pois acessa apenas o lado direito do cérebro. Quando a palavra escrita não vai para o lado esquerdo, é apenas um efeito de aprendizagem, mas não de maturação cerebral. A criança necessita acessar o lado esquerdo do cérebro (*Área de broca, accepto-temporal esquerdo*), para isso, faz-se necessário trabalhar com as duas vias de leitura da mesma forma que acontece o trabalho no cérebro, pela fragmentação - pois o leitor só se torna competente com automatização desse processo de decomposição e recomposição. A conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da criança, transforma radicalmente o cérebro. Para isso é necessário estímulo, é preciso ensiná-la, uma vez que nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado, há toda uma série de operações mentais.

Essa ciência afirma que, quando a criança tem entre seis e sete anos, ela para de prestar atenção na globalidade das palavras e presta atenção nos pequenos constituintes (dígrafos / morfemas/ fonemas). Sabendo-se que a aprendizagem de leitura é uma tomada de posição do texto através do “efeito gatilho” que movimenta partes - letras, morfemas, fonemas, a escola necessita propor práticas/atividades que trabalham com as duas vias de acesso pela composição e decomposição das palavras, principalmente para a criança que está aprendendo a ler, respeitando as fases de

maturação do cérebro. Nas séries iniciais de alfabetização, a escola precisa propor jogos com sons e letras (morfemas/fonemas) das palavras, essa prática melhora consideravelmente o efeito gatilho, levando a criança a ter uma consciência fonêmica brilhante, primeira via de acesso do cérebro. Uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura, ela progride do mais simples ao mais complexo. Quanto mais a criança consegue manipular conscientemente os fonemas, mais depressa aprende a ler. Um bom leitor é aquele que tem bom domínio de manipulação das partes (prefixos, sufixos, radicais). Tudo isso faz sentido porque essa ciência mostrou que, quando não sabemos o significado de uma palavra, o cérebro acessa primeiramente a via fonológica e, na sequência, por tentativas e erros, chega-se à via lexical da palavra.

Em relação ao trabalho com a literatura na escola, ela pode ser inserida de forma gradativa, já na fase pictórica de aprendizagem da leitura, pode-se levar a criança ao contato com livros que apresentam somente imagens e, depois, aos poucos, inserir histórias com imagens e letras/palavras. Quando a criança estiver na terceira fase, a ortográfica, é fase em que a criança depende mais das palavras inteiras e frequência de uso, pode-se trabalhar com pequenas narrativas para que elas possam automatizar o sentido. Após ter aprendido a ler, a literatura é a melhor ferramenta para o desenvolvimento dessa prática, dessa forma, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, quanto mais acesso à leitura de literatura as crianças tiverem, melhor será sua compreensão leitora futura. A literatura, enquanto objeto estético, traz o prazer para a criança e, enquanto aprendizagem, traz muitos conhecimentos históricos, sociais e científicos. Portanto, é fundamental que a escola proporcione esse encontro entre criança/pré-adolescente/adolescente com a literatura pelo viés

da fruição do estético. Nesse sentido, sugere-se o trabalho com a leitura/literatura não somente fazendo-os ler, contudo atividades em que o professor leia com eles.

Como base nos conhecimentos que a leitura/literatura e a ciência discursiva – Análise de Discurso trouxe para nós, profissionais da educação, sugerimos o seguinte trabalho. Nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, a escola precisa proporcionar aos estudantes atividades e contato com a literatura, não somente pelo viés do estético, mas, também, estudos direcionados como análise e apresentações de resultados das leituras realizadas, uma vez que as obras trazem em seu bojo espaços em branco que podem ser preenchidos pelo leitor, porém, que não podem ser qualquer interpretação. Ações como essa, além de aumentar o desenvolvimento do processo leitor, proporcionará conhecimentos que irão fundir o horizonte de expectativas do leitor e do autor através da obra. Portanto, os estudos com a literatura nessa fase precisam ser, além de estético, desencadeadoras de aprendizagem direcionadas.

Em relação ao trabalho com outros textos, outros gêneros discursivos que estão presentes na sociedade, sugerimos o contato com esses também nos anos finais do Ensino Fundamental, mas, principalmente, para o Ensino Médio, com base nos conhecimentos trazidos pela disciplina da interpretação – Análise de Discurso. Ela permite refletir sobre as condições de produção de qualquer enunciado, verbal e não-verbal, fazendo compreender o jogo discursivo e ideológico que se faz presente nos enunciados. Isso não impede que os textos sejam inseridos em momentos anteriores, são apenas sugestões.

A AD coloca em suspenso a leitura e se coloca como uma forma de estudar os discursos produzidos pela formação social e interpretá-los na relação entre o sujeito e a história. Lembrando

que a língua não se reduz ao jogo do significante abstrato, pois para significar ela é afetada pela história. Nesse sentido, essa ciência nos mostrou que o sujeito é afetado pela ideologia e que não há discurso sem sujeito, portanto todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e assim que a língua irá fazer sentido. Por conseguinte, pela ideologia os indivíduos são interpelados em sujeitos e assumem uma posição-sujeito, enquanto tomada de posição, que irá refletir em seu discurso. Para contribuir com o processo leitor, faz-se importante levar ao contato dos alunos artigos, reportagens, entrevistas, entre outros gêneros, e trabalhar sob e a partir desse olhar discursivo, fazendo compreender que nenhum enunciado é neutro, pois sempre haverá uma ideologia, que mascara e faz falhar a intencionalidade. Caberia ao professor, através de práticas de leitura desses diferentes gêneros textuais, implantar na sala de aula o processo de desconstrução do texto pelo sujeito leitor, fazendo intervir a exterioridade. O grande desafio é fazer com que o sujeito possa inscrever-se em redes de significação, pois compreender é mais, é “saber” como um objeto simbólico (enunciado, imagem, objetos, livros etc.) significam no processo de historicidade para provocar o desejo em cada estudante.

Considerar tudo isso é saber que a escola tem uma relação intrínseca com as áreas apresentadas e discutidas nesse artigo, as quais poderão contribuir e fazer com que os estudantes tenham uma aprendizagem efetiva de leitura, unindo assim o trabalho do biológico (Cérebro), que tem suas fases de maturação, e sua efetivação por meio mobilizações leitoras com o social que partem da fragmentação da linguagem acessando a via fonológica e lexical até as suas representações globais em outros materiais simbólicos como textos literários e não literários.

## Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Portugal: Lisboa: Editora Presença, 1974.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, SP: Cultrix, 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da Leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. **Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso**. CD-ROM ANNPOL. Porto Alegre, 2002.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo, SP: Editora Ática, 1994.

MAZIÈRE, F. **A Análise do Discurso – História e práticas**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI. Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução as Ciências da linguagem - Discurso e Textualidade**. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores 2010.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes

Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise** – Sujeito, Sentido, Ideologia. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto** – Formulação e Circulação dos Sentidos. 4 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 c.

\_\_\_\_\_. **Interpretação** – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.

PÊCHEUX, Michel, **Semântica e Discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e outros. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Discurso** – Estrutura ou Acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: **Análise de Discurso** – Michel Pêcheux (Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1 Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. LAJOLO, Marisa. **Das Tábuas da Lei à Tela do Computador** – A leitura em seus discursos. 1 Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2009.

**Artigo enviado em:** 22/04/2015

**Aceite em:** 23/09/2015