



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Cláudia Maria Nascimento Sousa

**LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS RURAL E URBANO: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DA LEITURA E DO
SUJEITO-LEITOR**

CAMPINA GRANDE

2015

Cláudia Maria Nascimento Sousa

**LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS RURAL E URBANO: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DA LEITURA E DO
SUJEITO-LEITOR**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade
Federal de Campina Grande, como requisito parcial à
conclusão do curso. Orientador Dr. Aloisio Dantas
Medeiros.

CAMPINA GRANDE

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S7291 Sousa, Cláudia Maria Nascimento.
 Livros didáticos de Português rural e urbano: uma análise discursiva da representação da leitura e do sujeito-leitor / Cláudia Maria Nascimento Sousa. – Campina Grande, 2015.
 63 f.

 Monografia (Curso de Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

 "Orientação: Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas".
 Referências.

 1. Discurso. 2. Sujeito-Leitor. 3. Leitura. 4. Rural. 5. Urbano.
 I. Medeiros, Aloísio Dantas. II. Título.

CDU 82-5(043)

Cláudia Maria Nascimento Sousa

**LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS RURAL E URBANO: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DA LEITURA E DO
SUJEITO-LEITOR**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr Aloísio de Medeiros Dantas (Orientador) - UFCG

Prof (a). Dra Ana Paula Sarmiento Carneiro - UFCG

Prof. Ms Manassés Xavier - UFCG

CAMPINA GRANDE - PB

2015

Dedico este trabalho a minha família, principalmente aos meus pais Olívia Nascimento Sousa e Josias Hermínio de Souza, aos meus alunos da Escola Municipal de Lagoa de Dentro, aos professores de Puxinanã, representados por Claudinete Carvalho Silva e Jussara Oliveira e a Gecivaldo Barbosa Alves que muito colaboraram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre está me acompanhando em todos os momentos, principalmente os mais difíceis em que pensei em desistir do curso, e em especial a pessoa do professor doutor Aloísio de Medeiros Dantas, que através de suas aulas reforçou o meu interesse pela área de pesquisa da Análise do Discurso e que com toda dedicação e humildade aceitou ser o meu orientador, auxiliando no desenvolvimento desta pesquisa. Sou grata também a prof. Dra. Ana Paula Sarmiento Carneiro e ao prof. Ms. Manassés Xavier que aceitaram analisar esta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de questionamentos levantados em minha prática na sala de aula, pois como professora do 3º ano de língua materna, observei que os livros didáticos de Português, enviados pelo MEC para as escolas rurais diferem dos LDP da zona urbana. A partir desta distinção de livros rurais e urbanos, acreditamos que há diferenças entre a representação de sujeito-leitor e de leitura nos mesmos. A referida pesquisa tem como linha de estudo a Análise do discurso francesa e tem como objetivo analisar como ocorre a representação de leitura e do sujeito-leitor nos LDP do 3º ano do Ensino Fundamental, adotados na cidade de Puxinanã, na Paraíba, sendo um direcionado para os alunos da educação do campo e outro para os alunos da educação urbana. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos leituras teóricas com foco na leitura e na formação do sujeito, seguindo a linha teórica discursiva de M. Pêcheux. Destacamos também alguns aspectos teóricos fundamentais para o decorrente trabalho, são eles: o discurso, o discurso pedagógico, o sujeito, o sujeito-leitor, práticas de leitura e perspectiva discursiva da leitura. Após a leitura e registro da fundamentação teórica, partimos para escolha, leitura e análise comparativa de recortes contidos no *corpus* analisado. Após a análise do *corpus* selecionado, observamos que houve diferentes perspectivas discursivas e ideológicas de leitura e de sujeito-leitor. A leitura, na maioria dos recortes é focada na perspectiva que tem foco no texto e algumas vezes é considerada como processo interativo. A perspectiva discursiva da leitura em nenhum momento é considerada nos recortes analisados. Com relação ao sujeito-leitor, o mesmo é diferenciado de acordo com a classe e grupos sociais a que pertencem. A ideologia e o discurso legitimados é de uma classe social dominante e o docente e os LDP são apenas instrumentos de disseminação dessa ideologia e dos discursos legitimados de diferenciação entre o leitor do meio urbano e o leitor do campo. Através dos resultados obtidos, que realmente comprovaram que há uma diferenciação de representação do sujeito-leitor e de leitura nos LDP, podemos contribuir para uma prática pedagógica em que o professor utilize em sua didática atividades que formem leitores proficientes, que os sujeitos leitores sejam considerados como capazes de realizar uma leitura discursiva, independentemente de sua classe social e da localidade em que mora, ou estuda.

Palavras-chave: discurso; sujeito-leitor; leitura; rural; urbano

RESUMEN

Este trabajo se desarrolla a partir de las preguntas planteadas en mi práctica en el aula, como maestra de 3er año de la lengua materna, me di cuenta de que los libros de texto portugueses, enviados por el MEC para las escuelas rurales difieren de la LDP del pueblo de la ciudad. A partir de esta distinción de libros rurales y urbanos, creemos que hay diferencias entre la representación de sujeto-lector y la lectura de la lectura en sí misma. Este tipo de investigación es el estudio del análisis del discurso de línea francesa y pretende analizar cómo hace la representación de la lectura y el sujeto-lector en el PLD 3er año de la escuela primaria, adoptada en la ciudad de Puxinanã, Paraíba, uno dirigido para los estudiantes de la educación rural y uno para los estudiantes de la educación urbana. Para desarrollar este trabajo, hemos realizado lecturas teóricas centradas en la lectura y la formación del sujeto, siguiendo la línea teórica discursiva de M. Pêcheux. También destacamos algunos aspectos teóricos fundamentales para el trabajo resultante, que son: el discurso, el discurso pedagógico, el sujeto, el sujeto-lector, lectura prácticas y perspectiva lectura discursiva. Después de leer y grabar el fundamento teórico, empezamos la elección, lectura y análisis comparativo de recortes contenidos en el corpus analizado. Tras el análisis del corpus seleccionado, se encontró que había diferentes perspectivas discursivas e ideológicas de la lectura y sujeto-lector. La lectura en la mayoría de los recortes se centra en la luz que se centra en el texto y, a veces se considera como un proceso interactivo. La perspectiva discursiva de la lectura en ningún momento se considera en los recortes analizados. En relación con el sujeto-lector, se modulará en función de la clase y los grupos sociales a los que pertenecen. La ideología y el discurso legítimo es una clase social dominante y el profesor y el PLD se acaba extendiendo instrumentos de esta ideología y discursos legítimos de diferencia entre el lector urbano y el campo de lector. De los resultados obtenidos, que realmente demuestran que existe una diferenciación de representación sujeto-jugador y la lectura de la LDP, contribuimos a la práctica pedagógica en la que el profesor utilice en sus actividades docentes que formen lectores competentes, que los sujetos se consideran lectores como capaces de realizar una lectura discursiva, independientemente de la clase social y la ciudad donde usted vive, o estudio.

Palabras clave: discurso; sujeto-lector; lectura; rural; urbana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 DISCURSO, SUJEITO E LEITURA	12
2.1 O discurso	12
2.1.1 O discurso pedagógico.....	18
2.2 O sujeito	23
2.2.1 O sujeito-leitor	26
2.3 Prática de leitura	29
2.3.1 Perspectiva discursiva da leitura	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
4 OS SUJEITOS LEITORES E SUAS LEITURAS EM LIVROS DIDÁTICOS RURAIS E URBANOS.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6 REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

A escola rural, por muito tempo, foi considerada uma reprodutora de valores e crenças da sociedade urbano-industrial. A educação dessas escolas era voltada para uma valorização da cidade e desvalorização do campo, que era considerado um lugar onde as pessoas eram sujeitas a um trabalho árduo e a uma vida difícil, cheia de dificuldades de locomoção, entre outras. Hodiernamente a educação no campo é considerada sob os preceitos das políticas públicas camponesas; dentre os quais, podemos destacar a valorização dos indivíduos, através de uma educação de qualidade e igualdade para toda a comunidade camponesa.

O professor, que antes tinha como papel apenas ministrar e depositar os conteúdos nos alunos do campo (educação bancária), hoje tem e deve ter outra postura, a de ser um educador que contribua na formação de cidadãos que conheçam e lutem por seus direitos. O educador também deve conhecer a realidade da comunidade com a qual trabalha e convive diariamente, para identificar as suas especificidades, a fim de colaborar com a formação dos seus alunos, nos âmbitos cognitivo, político, ético e social.

O livro didático, doravante LD que já foi considerado uma ferramenta de educação política e ideológica do Estado, acompanhou o processo de democratização da educação do Brasil, sendo veículo de conteúdos escolares e princípios metodológicos que devem ser seguidos pelo professor, que, por muito tempo, o considerou como único recurso para conduzir o processo de ensino - aprendizagem. Atualmente, o livro didático é considerado como um dos materiais que dão suporte às práticas pedagógicas do professor, sendo utilizado na ampliação de conteúdos e proporcionando ao educando um bom desempenho no processo de aprendizagem. É imprescindível destacarmos que há algum tempo atrás, havia homogeneidade no livro didático (doravante LD, ou LDP), ou seja, os livros didáticos seguiam um mesmo padrão estrutural e curricular, tanto para a zona rural como para a zona urbana. Porém, o governo federal, através do MEC (Ministério da Educação e Cultura), estabeleceu finalidades para a educação do campo através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2001-2004), o que as distinguiu das diretrizes urbanas. Dentre estas finalidades, podemos destacar as especificidades de todos os que fazem parte da comunidade camponesa, como os agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas. A partir dessas diretrizes, surge a heterogeneidade dos livros didáticos. Essa

diferenciação foi motivada pela suposição de que os LDs, quando eram homogeneizados, sendo o mesmo livro utilizado no meio rural e urbano, valorizava as práticas e a vida urbana, o que incentivava a prática do êxodo rural. Atualmente, os livros didáticos seguem as propostas do MEC, enfatizando a valorização da vida no campo, o que por outro lado reduz a possibilidade de outros conhecimentos para a criança do meio rural. Apesar de a política educacional apresentar leis, nas quais destacam que a escola deve ampliar o universo cultural das crianças, propondo para elas situações de vivências diferentes das que as mesmas convivem, os livros didáticos da zona rural reduzem esta probabilidade, restringindo, assim, as possibilidades de conhecimento dos alunos, tanto os conhecimentos direcionados a sua realidade, como para uma realidade global. Por consequente, há também a restrição de possibilidades de construção de identidade do discente como leitor e cidadão.

Levando em consideração as perspectivas atuais de educação no campo, do papel do professor e das diferenciações dos LDs rural e urbano, defendemos a hipótese de que, na prática, poderá haver uma certa discriminação entre os alunos das escolas rurais e os urbanos, uma vez que há diferenças entre os LDPs da zona urbana e os da zona rural. Por outro lado, destacamos que as escolas rurais, em contextos específicos, podem apresentar um corpo discente mais informado e informatizado. Consequentemente, nessa conjuntura dada, há mais informações globais circulando entre os alunos, que, por sua vez, são diferenciados e discriminados apenas por fazerem parte da comunidade rural, e não da comunidade urbana. Diante desta realidade, decidimos pesquisar como ocorre a representação de leitura e de sujeito – leitor nos LDPs do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas rural e urbano da cidade de Puxinanã? Levantamos esta questão, porque acreditamos que existe uma diferenciação na representação de leitura e de sujeito - leitor vinculada a aspectos políticos e ideológicos no *corpus* selecionado. A pesquisa realizada tem como objetivo geral analisar como se constituem as representações de leitura e de sujeito – leitor nas orientações pedagógicas para o professor nos LDP do 3º ano, sendo um rural e outro urbano. Como objetivos específicos, pretendemos comparar recortes dos manuais urbano e rural de LDP, para observar como ocorre a projeção da leitura e do sujeito – leitor nas indicações pedagógicas contidas no *corpus* analisado.

Ciente de que o *corpus* analisado é heterogêneo, pois há alguns pontos de orientações para o educador que coincidem e outros não, nossa pesquisa será norteadas pelos seguintes questionamentos: a) como se constituem a representação da leitura e do sujeito-leitor sob a

ótica dos processos discursivos das orientações para o educador nos livros didáticos de LP do 3º ano, destinados às escolas da zona rural e da zona urbana da cidade de Puxinanã? b) Que diferenças há e como a projeção de leitura e do leitor está legitimada nestas nortes direcionadas ao educador?

As questões norteadoras da nossa pesquisa são pensadas a partir das observações realizadas com o LDP do 3ºano, visto que, embora o livro didático de Português, de acordo com os PCN, tenha como um dos objetivos “abster-se de preconceitos discriminatórios e seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno” (RANGEL, 2001, p.13) e tenha como um dos critérios de análise para que seja aceito no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) propor “atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir”(Op. cit., p. 13). Podemos observar que nos manuais, perpassam formações discursivas que podem diferenciar o sujeito-leitor das escolas rurais do das escolas urbanas, sendo que o leitor do campo, possa ser considerado como um leitor menos capaz de realizar leituras mais complexas.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, o campo teórico utilizado será o da Análise do Discurso (AD) francesa, seguindo os preceitos teóricos de M. Pêcheux, que parte da ideia de que há relações entre linguagem-discurso-ideologia, pois é através do estudo da língua, contida nas orientações para o professor dos LDPs, que se pode verificar a materialidade do discurso e, conseqüentemente, a materialidade da ideologia, que é representada pelas formações discursivas. O sujeito é interpelado pela ideologia e efeito de uma estrutura social determinada pelo Estado. Diante desta perspectiva, analisaremos como o sujeito-leitor e a leitura são constituídos nos processos discursivos produzidos nas orientações dos LDP, que são uma representação ideológica de um Aparelho político – pedagógico do Estado, através da escola.

Acreditamos que a pesquisa realizada poderá contribuir para que os professores reavaliem, sob uma óptica crítica, os livros didáticos adotados e indicados pelo PNLD e possa despertar uma perspectiva avaliativa crítica e não passiva nos professores, com relação a esta ferramenta de trabalho que é o livro didático. Esperamos também que nossa pesquisa contribua para que sejam realizadas discussões sobre a especificidade da educação no meio urbano e no meio rural, de forma que sejam respeitadas as diferenças culturais dos leitores,

não de forma discriminatória, mas sim enriquecedora. Sendo assim, nosso trabalho monográfico está organizado da seguinte maneira: Introdução, Discurso, sujeito e leitura (neste capítulo há tópicos intitulados como “O discurso”, “O discurso pedagógico”, “O sujeito”, “O sujeito-leitor”, “Prática de leitura” e “Perspectiva discursiva da leitura”), Procedimentos metodológicos, Análise dos dados e Considerações finais.

2 DISCURSO, SUJEITO E LEITURA

2.1 O discurso

A escola é uma instituição, na qual há a produção, reprodução e disseminação de vários discursos que muitas vezes são projetados através do livro didático. Para compreendermos como ocorre este processo de produção discursiva neste material pedagógico, é de suma importância que compreendamos o que é discurso na perspectiva da Análise do Discurso (AD).

De acordo com FOUCAULT (2013), o discurso é o que esconde o desejo e o que se torna objeto do desejo (de acordo com a Psicanálise), ou seja, é o que nos faz lutar, o que queremos nos apossar, que é materializado através de enunciados que são carregados de poder. Ainda para este autor, na sociedade, acontece a produção do discurso, porém essa produção é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2013 p. 8). Dominando e controlando a concretização desse discurso, há três sistemas de exclusão em sua ordem, tais sistemas são sistematizados no exterior e incluem procedimentos como: a interdição, palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade.

Na interdição há um controle do que podemos ou não dizer, pois “...não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Op. cit., p. 9). No princípio de separação e rejeição, há uma objeção entre a razão e a loucura, o louco tinha um discurso que não era ouvido, era excluído, diferentemente do discurso de um médico, por exemplo, assim, havia a separação, que, em nosso cotidiano, é realizado pela censura que as instituições fazem entre os discursos que podem ser propagados e os que não podem ser, ou seja, há indivíduos que não podem legitimar seus discursos e outros que trazem ou concretizam discursos institucionalizados. Outra forma de exclusão é a vontade da verdade que, apoiada pelos discursos institucionais, mascara a verdade de um discurso dito como verdadeiro, que é constituído pelo desejo e pelo poder. Esse tipo de exclusão ocorre em instituições como a escola, através de práticas pedagógicas “o sistema de livros, da edição, das bibliotecas...” (Op. cit., p. 17) e, contudo, na efetividade da aplicação do conhecimento, do saber, que em nossa sociedade é valorizado, articulado e pensado de maneira distinta, de

acordo com as classes sociais, para que os discursos das classes mais privilegiadas exerçam poder e coerção sobre os outros discursos (dos menos favorecidos). Assim, a vontade de verdade reforça e orienta os demais sistemas aqui citados, modificando-os e fundamentando-os e tem como objetivo principal o poder e o desejo.

Outro grupo de procedimentos de controle e delimitação do discurso, são os procedimentos internos, controlados dentro do próprio discurso, e que são os princípios de classificação, de ordenação e de distribuição. Diferentemente dos procedimentos externos, os procedimentos internos são submetidos a dimensões diferentes do poder e do desejo, são a do acontecimento e do acaso.

Foucault destaca que, na sociedade, há um desnivelamento dos discursos, dentre eles, destacamos os discursos produzidos no dia a dia e que não são reforçados em nossa sociedade, e aqueles que, mesmo com a passagem do tempo, são reforçados, permanecem e permanecerão ditos através da repetição, do comentário. Fazem parte destes últimos, os textos religiosos e os jurídicos.

No desnivelamento, os textos maiores, ou seja, os discursos fundamentais, podem ser substituídos pelos textos menores, ou comentários. Neste processo de desnível entre um texto e outro, pode ocorrer a construção de novos discursos ou “dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro (Op. cit., p. 24).

Com relação ao autor, destacamos que o mesmo nem sempre pode ser visto como fonte e origem do discurso e de suas significações, pois há “muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos” (Op. cit., p. 25). Como exemplo da primeira função do autor em um texto, com relação ao seu discurso, temos os textos literários, e com relação à segunda função, temos os textos científicos. Como um dos princípios de limitação do discurso, Foucault destaca a disciplina, que restringe e tem poder de coesão através de uma reatualização das regras.

Outro procedimento de controle do discurso é o da rarefação, que consiste em controlar o acesso ao discurso, de modo que, nem todos têm acesso ao mesmo, pois há restrições para a propagação discursiva. Um dos sistemas de restrições é o ritual, por meio dele há um controle e formação de determinados indivíduos que já são qualificados para propagar determinados discursos, ocupando uma posição preestabelecida e legislando determinados enunciados. Já nas sociedades de discurso, há a conservação e produção

discursiva, que passa a ser legitimado em um determinado grupo fechado, seguindo um conjunto de princípios estritos. Foucault (2013) afirma não haver mais sociedades do discurso atualmente, porém faz uma ressalva com relação a uma sociedade do discurso coercitiva que esteja por trás da institucionalização do ato de escrever, que ocorre através do livro.

A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta a seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo à “escritura”, a dissimetria afirmada entre a “criação” e qualquer outra prática do sistema linguístico, tudo isso manifesta em sua formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa “sociedade do discurso” (Op. cit., p. 25).

Na assimilação social dos discursos, destaca-se a educação, a qual é um instrumento de propagação de todos os discursos, embora controle e modifique os discursos, com os saberes e poderes apropriados neste sistema educativo.

Foucault destaca que devemos analisar o discurso, levando em consideração seu jogo e efeitos, para tanto, é necessário seguir alguns princípios: a) inversão, onde é necessário identificar “o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (Op. cit., p. 49); b) descontinuidade, nos discursos há práticas interrompidas, podendo se atravessarem, desconhecem ou excluem-se; c) especificidade, não há significações prévias, há nos acontecimentos discursivos o princípio da regularidade; d) exterioridade, levar em consideração as possibilidades de condições externas do discurso, de sua aparição e legitimidade.

O autor ainda destaca que para realizar a análise do discurso, o analista deve dispor de um conjunto crítico “que põe em prática o princípio da inversão” (Op. cit., p. 57) e o conjunto genealógico, que praticam outros três princípios.

Para a AD Francesa, o discurso é compreendido como um “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p.21), que é produzido através da língua, dentro de um contexto sócio-histórico e apresenta uma materialidade simbólico-ideológica. Para Orlandi (Ibid.), ao nascermos, os discursos já se encontram em processo e, com o passar do tempo, eles se materializam e representam as formações ideológicas, através das formações discursivas, que

são heterogêneas, devido à presença da contradição. As FDs (formações discursivas) são constituídas pelo interdiscurso, conjunto de dizeres já ditos e esquecidos pelos sujeitos e pelo intradiscurso, o que “estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (Op. cit., p. 33). Em uma produção discursiva, deve-se considerar as condições de produção do discurso (que incluem o contexto sócio histórico e ideológico) e as circunstâncias de sua enunciação, que é o contexto imediato.

Mussalim e Bentes (2006), afirmam que o estudo do discurso na AD engloba o sujeito e o discurso, sendo o primeiro um sujeito laciano (influenciado pela teoria do inconsciente como linguagem), que tem como interesse “conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não-consciente” (MUSSALIM, BENTES, 2006, p.110) e o segundo, uma manifestação da ideologia resultante dos modos de produção social. Logo, o sujeito do discurso não é consciente e dono do seu próprio discurso, mas o que apresenta formações discursivas, dependendo do lugar social que ocupa e do processo histórico no qual está inserido.

Pêcheux (apud: POSSENTI, 2009), afirma que o discurso é resultado de um processo que tem como pontos principais as condições de produção e uma língua que tem uma estrutura e um funcionamento, ou seja, é através da língua, “vista como lugar em que o discurso tanto se mostra quanto se dissimula, exigindo, por isso, instrumentos e protocolos específicos de leitura” (Pêcheux, in: POSSENTI, 2009, p. 69), que ocorre a materialidade do discurso. Assim, a discursividade envolve aspectos sociais, ideológicos e históricos expressos através da língua e, ao analisar tal discursividade, devemos levar em consideração as suas condições de produção, que compreendem os sujeitos e a situação.

Ao analisarmos os discursos, se faz necessário ir além do que está explícito nas estruturas linguísticas, ou seja, devemos analisar os aspectos exteriores, como os sociais, pois há uma diversidade de diferenças sociais que circundam em um discurso. Resultante de tais diferenças, surge um campo de conflitos, que “marca as diferentes posições de sujeitos, dos grupos sociais que ocupam territórios antagônicos, caracterizando tais embates, é a ideologia, é a inscrição ideológica dos sujeitos em cena” (FERNANDES, 2008, p. 17).

Para Pêcheux e Fuchs (1975), o interdiscurso – os dizeres ditos e esquecidos – perpassa várias formações ideológicas em um processo discursivo, e cada uma delas “constitui um conjunto de complexo de atitudes e de representações que não são nem

‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (FUCHS e PÊCHEUX, (1975, p. 166). Nessa luta de classes, estão envolvidos os AIE, designados por Althusser como Aparelhos Ideológicos do Estado, sendo um deles a escola, que utiliza o LD para propagar uma materialidade ideológica.

Nesta materialidade ideológica (discurso), há várias formações discursivas que são a “formação de diferentes discursos que integram os processos de formação e transformação sociais próprios à existência do homem na história” (FERNANDES, 2008 p. 39), manifestando formações ideológicas que as constituem. Nas FDs, estão contidos vários discursos, que se entrelaçam e são originários de distintos momentos históricos e espaços sociais, chamados de interdiscursos. Destacamos que nas FDs há uma heterogeneidade de discursos, por vezes contraditórias ou negadas, produzidas dentro de contextos sociais e históricos que passam por mudanças, podendo resultar em outro discurso.

Com relação ao sentido discursivo, Pêcheux afirma que só há sentido, quando identificamos quais FDs estão caracterizando-o, o sujeito pensa em ser o detentor, o que é chamado pelo teórico como ilusão discursiva do sujeito, em que o mesmo “tem a ilusão de estar na fonte do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente” (Op. cit., p.169). Para Foucault, essa ilusão discursiva está ligada à unidade discursiva, pois o discurso é resultante de um já-dito, que devido as transformações sociais e históricas torna-se um não-dito, que “(re)aparece transformado em um jamais-dito, como continuidade de acontecimentos e discursos que se dispersam no tempo” (FERNANDES, 2008, p. 42). Nesta perspectiva Foucaultiana, destaca-se o conceito de unidade (apoiada na materialidade histórica) e dispersão (dispersão dos acontecimentos).

Ao legitimar um discurso, os sujeitos o estruturam e o exprimem baseados em uma memória discursiva, para Pêcheux vista como materialidade de uma determinada memória social. Fernandes (2008, p. 49) destaca que esta memória é coletiva, devido aos interdiscursos - “espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo-sócio-histórico-cultural” -, o agrupamento dos sujeitos e a existência de variados grupos sociais, que partilham aspectos socioculturais e ideológicos, rebatendo outras formações discursivas.

Outro ponto de destaque são as perspectivas políticas, pois no discurso, ela está ligada ao ideológico, construindo determinados espaços sociais e relações de poder, fazendo com

que “as representações de poder confrontam e alteram-se, mudando, conseqüentemente o lugar de onde vozes produzem enunciações, de onde os discursos são produzidos” (op.cit, 2008, p.47). As mudanças históricas, no aspecto político ideológico do discurso, refletem e resultam em mudanças sociais e culturais e são indispensáveis na formação discursiva.

No que se refere ao funcionamento do discurso no texto, a Análise do Discurso analisa como o texto produz sentidos, sendo que os mesmos são produzidos através de uma organização da discursividade que apresenta relação com a ordem da língua e a das coisas, assim, para Orlandi (2003), o discurso não é um conjunto de textos, mas uma prática constitutiva de ideologias.

Ao analisarmos um *corpus* frente à linha teórica da AD, faz-se necessário identificar e distinguir alguns aspectos como: a) o universo discursivo, em que estão inseridas as formações discursivas; b) o campo discursivo, em que ocorre um encontro e concorrência entre formações discursivas, “... (neutralidade, confronto, neutralidade aparente, etc) delimitando-se reciprocamente com uma região determinada do universo discursivo” (ORLANDI, 2003, p. 14); c) espaço discursivo, definido como acarretamento entre a imagem representada para o leitor e a realizada pelo leitor, havendo um confronto entre a leitura realizada entre o leitor virtual com o leitor histórico (o real). Vale salientar que no campo discursivo, um encontro não exclui o outro, pois um está no outro, ambos se constituem, até mesmo porque identidade e alteridade são processos que ocorrem no discurso.

Na escola, há uma homogeneização das práticas discursivas, uma vez que a mesma não reconhece as várias FDs que estão legitimadas no sujeito-leitor, esse Aparelho Ideológico do Estado, finge que aceita a diversidade discursiva de seus alunos e legitima, muitas vezes, apenas uma prática discursiva escolar, através de práticas de leitura hegemônicas oficiais, que destacam discursos escolares urbanos.

Diante de tais perspectivas sobre o discurso, entendemos que é através do livro didático de Português que a escola materializa o seu discurso e impõe a sua ideologia sobre a leitura, tornando-se assim parte de uma sociedade de discurso, que tem a função de “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado” (FOUCAULT, 2013, p. 37), que neste caso é a escola. Esta ideologia poderá está ligada a representações distintas entre a representação de leitura e a formação do leitor da zona rural e da zona urbana nos LDsP, uma vez que em nosso sistema de ensino atual, há uma

diferenciação entre o ensino destinado ao meio rural e ao urbano e, conseqüentemente, uma propagação de diferentes discursos com relação à leitura e ao sujeito leitor, que doravante é relativamente assujeitado e faz a apropriação de um discurso que é direcionado pelos meios educacionais de acordo com a sua condição e posição social e histórica.

2.1.1 O discurso pedagógico

Para melhor compreendermos o discurso pedagógico do professor, faz-se necessário destacar a questão da identidade do mesmo, de sua identificação como sujeito e um pouco de sua trajetória na sociedade.

Identidade, na concepção de Coracini (2003), é definida como unidade unificada, que tem como característica primordial a diferença. Nesta diferença, estão inseridas características que fazem do professor um ser heterogêneo e complexo, pois para a autora, “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações” (Coracini, 2003, p.240). Nesta perspectiva de identidade, destaca-se um sujeito consciente, que advém a princípio do iluminismo, época em que o homem é considerado o centro do mundo, um ser racional, detentor da verdade, ou sujeito cartesiano, considerado para Descartes como “o sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento” (Op. cit., p. 241). Com a organização da sociedade de maneira coletiva e com a modernidade, surgem questionamentos sobre o antropocentrismo e o indivíduo passa a ser um ser transformador do mundo, porém vale salientar que, para Coracini (2003), o sujeito cartesiano ainda prevalece em nossas instituições e na estrutura de domínio da modernidade.

Para a pesquisadora, a identidade não é uma característica inata dos seres, ela é formada ao longo da vida e está “sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (Op. cit., p. 243), assim, a autora prefere usar o termo “identificação” em vez de “identidade”, pois “só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos” (Op. cit., p. 213), tal identificação ocorre quando, no interior do sujeito, há uma voz que influencia o sujeito de maneira positiva ou negativa.

É através do processo de identificação que o discurso do professor pode ser analisado, uma vez que o mesmo apresenta um discurso influenciado e atravessado pelo discurso do livro didático, que apresenta várias outras formações discursivas. Para Coracini (2003), o professor, a princípio, perpassou por várias representações e imagens perante a sociedade,

primeiramente como “herói”, pois muitas vezes tenta salvar e solucionar problemas pessoais dos alunos, como por exemplo o vício das drogas. Essa imagem de professor “herói”, “cuidador”, parte da premissa de que na Inglaterra o professor da zona urbana tinha a função de “transmitir àqueles que migravam do campo os princípios de higiene e os hábitos da cidade, como modo de prevenir ou reduzir as possibilidades de doenças endêmicas” (Op. cit., p. 246), além de “herói” o professor é visto como um missionário. Além de missionário há a visão de um profissional vítima da desvalorização profissional, do sofrimento de ser um “professor”, assim como também a visão de um profissional ator, que através de suas ações na sala de aula, que se iniciam desde a chegada na mesma, passando pela explanação de conteúdo, até a sua saída do ambiente escolar.

Nas ações do professor em sala e relações com a mesma e com o aluno, pode-se perceber a heterogeneidade da identidade deste profissional, que é visto pela sociedade em uma analogia paradoxal de “herói” e “vítima”, de um indivíduo imprescindível e desnecessário, que apresenta assim, a heterogeneidade que constitui o sujeito e o discurso. Sujeito este, que é constitutivo através do outro, portando na relação de professor /aluno, para Coracini (2003), há uma relação de constituição dos sujeitos que dar-se de maneira mútua.

Com relação ao livro didático, o professor é visto como um mero profissional despreparado para exercer a profissão, uma vez que os manuais dos livros didáticos trazem em seu interior instruções e sugestões para que o educador as siga, o que, na realidade, isso não passa de uma imposição de um discurso de uma determinada ideologia da classe social dominante, carregada de outros interdiscursos. Coracini (2003) destaca que nos livros didáticos há a visão de um professor que não tem autonomia, “um reproduzidor de conteúdos, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar” (Op. cit., p. 250-251). Segundo a autora, o docente é um mero transmissor de conteúdos e de uma ideologia perpassada nos livros didáticos, que sustenta e legitima um discurso de uma determinada camada social dominante. Esse discurso dos LDPs engloba formações discursivas como a do bem-dizer e do bem-escrever, o jogo com os vocábulos e vários gêneros textuais que legitimam discursos pré-construídos relacionados a “família, aos sexos, as raças, as classes sociais (só são representadas as classes médias), aos esportes, a moral (tradicional)” (Op. cit., p. 251), dentre outros.

A escola, sendo um AIE (Aparelho Ideológico do Estado), é uma instituição que produz indivíduos assujeitados e interpelados em sujeitos, que ilusoriamente acham que são livres, porém são vítimas de um discurso do poder que, de acordo com a teoria de Althusser, “anula, pois toda e qualquer possibilidade de verdadeiros sujeitos - professores e alunos - agirem e eventualmente interferirem no curso da história” (CARDOSO, 1999, p. 50). Para AD, há uma teoria da subjetividade enunciativa, que na escola determina lugares institucionais que, por sua vez, são as de professor e de aluno. Na subjetividade enunciativa os enunciadores são submetidos a regras que determinam o que devem ou não ser ditos, o que pode ser mudado através da desidentificação, que para Pêcheux, “é uma condição da transformação política” (Op. cit., p. 51).

Cardoso (1999) afirma que a escola pode ser um espaço em que os sujeitos podem mudar ou transformar as consciências políticas e reagirem aos discursos políticos legitimados na escola, através de um ensino produtivo baseado na interação e na produção de textos e discursos, assim, a linguagem constitui professores e alunos. Diante desta perspectiva, o sujeito pedagógico é definido pela autora de duas maneiras: a primeira como sendo assujeitado à imposição e determinação da instituição escolar, sendo professor e aluno, ocupantes de lugares sociais já pré-estabelecidos “que diz aquilo que pode e deve dizer, de acordo com as regras que determinam esse discurso” (Op. cit., p. 53); a segunda, como sendo um sujeito que transforma politicamente o discurso pedagógico, enfrentando as regras pré-estabelecidas da sala de aula, através de uma prática interativa entre docentes e discentes, que ocorre pela língua, materializando-se através de enunciações. Nesta última concepção, a prática tradicional de técnicas de redação, exercícios e submissão de habilidades de leitura são deixadas de lado, dando lugar a uma prática baseada em produção de textos e discursos que façam com que sejam formados “leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (inter-ação) para subverter o que está estabelecido” (Op. cit., p. 54).

A referida autora afirma que em sala de aula, o docente poderá realizar em sala a reflexão sobre a linguagem e seus processos de dizer, e através dessa prática, o ambiente escolar poderá constituir-se um espaço de formação de sujeitos que produzam textos conscientes do lugar que ocupam, subvertendo o que está instituído socialmente. Os textos, por sua vez, não devem ser estudados e analisados apenas em seus aspectos formais, mas nos

processos de constituição de seus sentidos, levando em consideração as condições de produção do seu discurso. Cardoso ainda afirma que:

Incluir os processos de assujeitamento comuns aos discursos autoritários no ensino/aprendizagem de língua materna, pode ser um elemento estratégico, se bem trabalhado, para a formação (ou alteração) da consciência política de sujeitos produtores de textos e discursos, que possam interagir em situações concretas (CARDOSO, 1999, p.107-108).

Cardoso (1999) destaca que a constituição do sujeito e dos sentidos é realizada no espaço discursivo constituída pela relação entre locutor e alocutário e que a consignação histórica de todos os discursos, que dá uma identificação social ao que lê, não é total. O sujeito é revolvido a um grande número de sentidos, portanto, na escola, ele deve ter acesso à uma diversidade de textos (um dos mais importantes modos de produção social das formas de subjetividade) e discursos, dando possibilidades para o “outro”, que é “um outro interlocutor, outro texto, outros sentidos (interditos ou não), outras leituras” (Op. cit., p. 145).

Para Lessard e Tardif (2013), a escola moderna reproduz indivíduos que seguem os padrões sociais uniformes pré-estabelecidos, sendo submetidos às normas fixadas por leis e regulamentos. Tais indivíduos são vigiados e controlados por meio de punições e recompensas, que não são relacionados a unicamente métodos e conteúdos, mas também às formas e atitudes pessoais, como: “atitudes e posturas corporais, modos de exprimir, de sentar, etc” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.24). É através de um trabalho sobre o outro e pelas relações sociais, que são realizadas atividades cujos objetivos são de persuadir, supervisionar, controlar, dentre outros.

Com relação à docência, destacamos que ela estava diretamente relacionada ao ensinar, obedecer e fazer obedecer, e que atualmente está direcionada para a formação de cidadãos esclarecidos, instruídos e apropriados de conhecimentos, embora que para Lessard e Tardif (2013), a docência é um ofício que manipula em favor da classe dominante. Os autores destacam que há duas maneiras de descrever e compreender o trabalho docente, são eles: o polo do trabalho codificado e o polo do trabalho não codificado. No primeiro, destaca-se o trabalho controlado, ficando submisso às regras burocráticas, visto que é “desenvolvido e agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os

diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar” (Op. cit., p. 42), ficando o trabalho pedagógico previsível, reproduzido e unificado. Na segunda, o trabalho não é padronizado, pois há nas salas de aula a heterogeneidade de alunos, que trazem consigo realidades sociais, culturais, econômicas, étnicas e linguísticas distintas. Deste modo, os alunos e os professores não são completamente assentados pela organização escolar, já que fazem parte de diversas organizações sociais como a família, sindicatos, partidos políticos, dentre outros. Assim, o trabalho pedagógico não é algo controlado, mas modificado, é “uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” (Op. cit., p. 44). Os autores afirmam que para entendermos e estudarmos a docência, devemos levar em consideração estes dois aspectos, de modo que “o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc” (Op. cit., p. 45).

Como parte essencial da escola, o docente repete e regulariza um discurso imposto pela escola através de um sistema de práticas escolares como exercícios, repetição, correções e recompensas, dentre outras. O discurso escolar é transmitido através de alguns instrumentos como os livros, manuais e quadros, o que é considerado um discurso “escrito e por escrever-se; distingue-se, por isso, de outras práticas de formação então em uso e que giram em torno do contexto da oralidade e dos saberes locais...” (Op. cit., p. 58) delimitando e determinando a socialização, moralização e instrução dos alunos, de acordo com o que é regido pela organização escolar. A mesma organização, que é constituída de uma estrutura que administra, quantifica, planeja e determina o que e quando as crianças devem aprender e como serão avaliadas, condicionam os professores a executarem um trabalho controlado por outros grupos administrativos, como por exemplo o Ministério da Educação, que intervém no trabalho pedagógico através de alguns tipos de poderes, dos quais destacamos:

O poder de agir sobre a organização do trabalho escolar propriamente (controlando as relações entre os grupos, o planejamento do trabalho, o tempo, o espaço organizacional, etc.);

O poder de agir diretamente sobre seu posto de trabalho (controlando a execução, a duração e a natureza da atividade, os métodos, os instrumentos de trabalho, etc.);

O poder de controlar a formação e a qualificação (protegendo-as através de um diploma e um título, retendo-as por meio de uma corporação, etc.);

O poder sobre os conhecimentos do trabalho (proibindo sua utilização por outros, monopolizando-os, tornando difícil o acesso a eles, etc.) (Op. cit., p. 96).

Através da influência dos poderes acima citados, no ambiente escolar, o professor legitima e propaga um discurso constituído por outros interdiscursos que apresentam orientações para ação pedagógica em sala de aula através de programas oficiais determinados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que delimitam objetivos, dividem o ensino (por nível, por campo, por localidades (rural/urbano)) e organizam os currículos e as matérias, muitas vezes, hierarquizando-os e demonstrando o poder de determinada classe dominante, que define que conhecimentos são importantes e devem ser estudados por determinados grupos de alunos. Assim, os educadores, muitas vezes inconscientemente, são “executantes e transmissores de conhecimentos e valores ideológicos, culturais e cognitivos sobre os quais exercem muito pouco controle” (Op. cit., p. 210), reafirmando um discurso pedagógico em que são produzidos e reproduzidos modos de leitura baseado na normatização, ou seja no que deve ou não deve ser dito, excluindo práticas discursivas consideradas inadequadas para a instituição, uma vez que a mesma, apesar de propagar um estudo democrático, adota livros didáticos indicados pelo MEC através do PNLD e não leva em consideração a experiência e a realidade do aluno. Assim, no ambiente escolar há práticas discursivas que “definem, regularizam, homogeneizam e normalizam formas de agir e de dizer/ler/escrever” (ORLANDI, 2003, p. 113), baseadas em um discurso autoritário (onde não há interlocutores, sendo responsável pelo discurso apenas um sujeito) concretizado pelo professor, que oscila também para um discurso polêmico, definido por Dantas (2007), como o discurso em que há interação controlada dos interlocutores e estabelecimento do organizador da fala.

2.2 O sujeito

O ponto de partida da Análise do Discurso é a compreensão de como um objeto simbólico realiza a produção de sentidos. Um dos objetos simbólicos que realiza esta produção é o texto, um objeto linguístico-histórico que se relaciona com o interdiscurso e com os sentidos. É através da historicidade do texto, “que é o seu acontecimento como discurso” (ORLANDI 2013, p.68), que várias formações ideológicas se materializam. Os enunciados dos manuais do professor dos LDs de Português do 3º ano do ensino fundamental se

processam discursivamente em formações discursivas que regem a formação da leitura e do sujeito leitor.

Para a Linguística o sujeito é ora idealizado e ora falante e ao ser idealizado, tal sujeito é usuário da língua, que é abstrata. Ao ser falante, o sujeito está inserido no contexto imediato, que é compreendido “como momento e local específico onde se dá a comunicação, ou seja, em que ocorre o uso de uma língua determinada” (FERNANDES, 2008 p. 25).

O sujeito, que ao longo da história já foi considerado como sujeito iluminista (que era racional, centrado e com identidade unificada), ideológico (formado a partir da interação com o outro e com a sociedade) e atualmente pós-moderno (que apresenta pluralidade de identidades), para AD é interpelado pela ideologia, tocado por dois esquecimentos, o de que é a origem do dizer e o de que o sentido é aquele que ele pretendeu, caracterizados como ilusões constitutivas.

Para a AD, o sujeito não é um ser individualizado, mas um efeito discursivo social, que não é fundamentado em um “eu” individualizado e tem sua existência em um espaço social e ideológico em um determinado momento da história e não em outro. Para Fernandes (2008), o sujeito é formado por uma disparidade de vozes que revelam o seu lugar social e sua realidade histórica. É nessa disparidade de vozes que o sujeito não é visto como homogêneo mas como heterogêneo, porque em seu discurso há “o entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que negam e se contradizem” (FERNANDES, 2008, p. 26), o que para Pêcheux é chamado de interdiscurso.

Para esse autor, o sujeito é constituído sob três formas: a) pela evidência do sujeito (processo de identificação e interpelação que resulta em um sujeito no lugar deixado vazio pelo indivíduo); b) pela constituição do sujeito dúplice que fica entre o ideológico e as regras sociais; c) pelos desvios linguísticos (através da linguagem, o sujeito mascara a evidência do sentido, as palavras ganham sentidos de formações discursivas em suas relações).

Na relação do sujeito com a linguagem, destacamos as considerações de teor psicanalítico levantadas por Freud e suas releituras efetivadas por Lacan com relação ao sujeito descentralizado. De acordo com esses princípios teóricos, o sujeito desconhece que em seu dizer há outros dizeres e que não há controle dos sentidos de quem realiza tais dizeres, portanto, é através do inconsciente que “são manifestações de natureza psíquica do sujeito, que fogem ao âmbito de sua consciência” (FERNANDES, 2008 p.30), que o sujeito manifesta

seus desejos através da linguagem e que realiza equívocos contrários ao discurso que deseja realizar, não tendo controle sobre as suas produções de sentido. O sujeito não tem o controle do discurso, ele pensa que sabe o que diz, mas “não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI 2013, p.32), pensando ser livre, mas sendo submetido à língua para sabê-la. Esse processo é chamado de assujeitamento, no qual o sujeito acredita que o seu discurso é resultante do seu pensamento que reflete a realidade, porém ele é submetido as diferentes formas-sujeito “na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder” (Op. cit., p. 52)). Um dos meios de divulgação do poder, ocorre na escola, através do livro didático que ilusoriamente, funciona como um discurso de verdade, se estabelecendo como o detentor dos sentidos (GRIGOLETTO, 1999).

Em seu dizer, o sujeito apresenta dois esquecimentos, o esquecimento número 2, que ocorre quando o sujeito imagina que o que diz é transparente, envolvendo a sua seleção enunciativa que se caracteriza como a ilusão do sentido (DANTAS,2007) e o esquecimento número um, sendo aquele em que o sujeito não reconhece as outras FDs que constituem o seu discurso, imaginando que é a fonte do seu dizer, que é consciente e que é dono do seu discurso ideológico, porém ele não é o construtor da enunciação.

Sendo o sujeito constituído por diferentes interdiscursos, ele apresenta uma estrutura complexa na qual se relaciona com um outro, assim há uma relação de um Outro (o inconsciente, o desejo do outro) com o outro (o social, o exterior). Sua identidade é heterogênea e é resultante de posições sujeito que estão contidas em seu discurso e pelas relações e interações com o Outro e com os aspectos sócio históricos. Devido a essa heterogeneidade que constitui o sujeito, há a presença de identidades contraditórias, inacabadas e que ainda podem ser produzidas.

O sujeito, ao se identificar com uma determinada formação discursiva, adota uma posição – sujeito, que “materializa-se e pode ser aprendida no discurso pelos saberes da FD que o sujeito mobiliza para enunciar” (CAZARIN, p. 114), podendo englobar espaços para a contradição, havendo divergências na posição – sujeito de modo que nem todos os sujeitos enunciadorese se relacionam da mesma forma no discurso. Para a autora, a posição sujeito é heterogênea, porque abrange diferentes posições sujeito em seu interior. Pêcheux define a posição sujeito como “a relação de identificação entre o enunciador e a forma sujeito” (Op. cit., p. 114).

Pêcheux defende que o sujeito assume tomadas de posição, são elas: superposição entre o sujeito discursivo e o sujeito universal, “revelando a identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito (INDURSKY, 2000 p.72), caracterizando o discurso do bom sujeito; contraposição do sujeito do discurso para com o sujeito universal através de uma tomada de posição, resultando em mau sujeito; e a desidentificação do sujeito de uma FD para outra FD contrária a sua posição sujeito. Observamos que estas três tomadas de posição descritas, se direcionam para a identificação, contraidentificação e desidentificação do sujeito em relação à forma-sujeito dominante e sua ideologia, que por sua vez é heterogênea e existe, porque há uma luta de contrários na mesma ou signo de contradição (INDURSKY, 2000 p.72). Assim, em nossa pesquisa, analisaremos a ideologia perpassada em nosso *corpus*, buscando identificar, nas orientações para o professor, quais reflexões são repassadas sobre a formação do sujeito-leitor e da leitura e a sua própria contradição com relação a formação desse sujeito leitor nos LDP.

2.2.1 O sujeito-leitor

O discurso ideológico é uma forma de poder do sujeito, que apresenta várias formações discursivas, denominadas de interdiscurso, porque há vários dizeres “que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação do discurso dada” (NUNES, 2003 p.31). Na escola, os discursos ideológicos são produzidos e reproduzidos, dentre eles, podemos destacar aquele em que o sujeito se constitui sujeito-leitor, desconsiderando a relação do mesmo com outros tipos de leitura fora do ambiente escolar. Atualmente, essa instituição cria e apresenta a imagem de um leitor “ideal”, que, de acordo com Nunes, “é o que domina a quantidade e que tem uma leitura linear, superficial, de “aparência” (Op. cit., p.23), cuja concepção defende que ler um número bem significativo de livros, resumir alguns gêneros textuais, preencher uma ficha de leitura de livros literários, promove uma formação de leitores mensurável e administrável, mecanizando-o. Com esta prática, nega-se a existência de um leitor que tem uma história e o homogeneiza, desconsiderando que há uma heterogeneidade de leitores que se transformam de acordo com as situações de linguagem vividas em todo seu percurso histórico. Um dos fatores dessa homogeneidade do sujeito-leitor, é a prática de uma política educacional massificada, ou seja, um ensino de massa, que constrói representações de leitores de acordo com seus perfis socioeconômicos através dos livros didáticos. Essa política educacional é mais visível nas escolas públicas, onde, através das obras didáticas, é moldado um determinado perfil de leitor. Tal perfil pode ser definido de acordo com a classe social na

qual se insere, ou seja, há possíveis diferenças na construção do sujeito leitor dos alunos da zona urbana e da zona rural, que ocupam um lugar marginalizado em nossa sociedade, uma vez que os alunos do meio rural são discriminados por não estarem inseridos no meio urbano. Apesar de existirem políticas públicas voltadas para a escola, que defende a formação de um leitor camponês que apresente uma memória rural e não urbana, a instituição escolar poderá realizar, através do LDs, uma formação ineficiente desse sujeito leitor, que não tem a oportunidade de fazer sua própria interpretação e reflexão sobre a leitura.

O sujeito, de início, é visto no ambiente escolar como um leitor de grau zero, ou seja, a escola por não considerar outras leituras já realizadas fora da escola, considera a inexistência prévia de um sujeito leitor, que se torna leitor em um momento dado, o que acreditamos não ser verdade.

Há uma relação entre a formação do sujeito, que passou de sujeito medieval para o sujeito jurídico ao longo da história, com a formação do sujeito-leitor, pois “a maneira como o juridicismo se apresenta hoje no sujeito-leitor é a do efeito da livre determinação do(s) sentidos(s) pelo sujeito da leitura” (ORLANDI, 2006, p.49), livre em partes porque na realidade, no LDP, poderá haver uma imposição do juridicismo para que o leitor atribua alguns sentidos predeterminados ao realizar a leitura, com isso, o leitor não tem autonomia de atribuir outros sentidos no ato da leitura.

Na escola, a formação do sujeito-leitor pode ser realizada através de duas vias uma delas é quando, pedagogicamente, no processo de produção de leitura o professor propicia aos alunos a construção de sua própria história de leitura e a outra é quando são estabelecidas relações de intertextualidade no texto, fazendo com que o leitor apenas resgate os sentidos que estão no texto. Ainda esta instituição de ensino, através das orientações dadas pelo professor, que muitas vezes segue as orientações dadas pelos Manuais dos LDs, (por exemplo, quando a leitura é realizada pelo professor e o aluno é ensinado a reproduzi-la), impede a construção de história de leitura do sujeito leitor, uma vez que retira a possibilidade dele ler um mesmo texto de formas diferentes, deixando a sua criticidade e capacidade de reflexão de lado. Para que isso não ocorra, o ambiente escolar deve considerar que o sujeito, em sua formação como leitor, apresenta sua própria história de leitura e que cada leitor não é homogêneo, cada um deles tem uma especificidade, principalmente no contexto sócio histórico.

É na perspectiva de sujeito leitor discursivo, que acreditamos que os LDPs não realizam esta formação de leitor, pois através das orientações dadas aos professores nos manuais, há um efeito de uniformização dos alunos. Para Grigoletto (1999), é através de atividades de repetição, que são estruturadas em todas as unidades do LD, e “na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção” (GRIGOLETTO, 1999, p.68), que o LD é visto como verdade única, acatada pelos professores e repassadas para os alunos. Estes, não são considerados sujeitos que devam ser informados sobre as atividades propostas nos manuais e seus objetivos, descartando assim a possibilidade de se formar um sujeito leitor autônomo e crítico.

Acreditamos que, para que a formação de um leitor discursivo seja concretizada, a escola deva criar e oferecer condições para, no funcionamento da ideologia, ele se insirir no processo de produção de sentidos, fazendo parte da história de tal processo, pois no processo de leitura, a subjetividade do leitor está ligada à história, à ideologia e ao inconsciente.

Para Cardoso (1999), há três níveis determinantes no grau de estabilidade das significações no ato da leitura, são eles: o nível em que as sistematicidades linguísticas ocorrem com o auxílio das gramáticas e dos dicionários considerado como “produto histórico de um determinado grupo social; e um processo de construção permanente, por meio das enunciações concretas de sujeitos interagindo entre si e com o conhecimento em situações de discurso” (CARDOSO, 1999, p.55); o nível sociohistórico, em que ocorre diferentes modos de discurso, muitas vezes contraditórios devido a aspetos como classe social, profissão, sexo, dentre outros, destaca-se ainda neste nível a divisão e o conflito, (que é realizado através de paráfrases, sinonímia, etc) e a interação leitor-texto/autor (espaço de interação em que o sujeito-leitor é constituído). Neste processo de interação, pode ocorrer o comprometimento da legibilidade do texto, porquanto:

O sentido não está no texto, porque o processo de significação é desencadeado nesse momento específico de interação entre interlocutores que se constituem como tais, e que a leitura é compreensão de um texto e não simplesmente o *reconhecimento* de um sentido dado antemão (CARDOSO, 1999, p. 56).

O terceiro nível é o que o sujeito leitor individualmente, produz textos e sentidos, nesta produção de sentidos, considerada por Cardoso (1999) como acontecimento discursivo, há a produção do novo (atribuído ao discurso como acontecimento) que ocorre “pelo equívoco da língua, a que todo enunciado está exposto” (Op. cit., p. 57).

Vale salientar que para AD não há leituras individuais, das quais o sujeito lê como quer, mas que os sujeitos leitores realizam leituras, devido a sua historicidade, por estarem inseridos em determinadas posições e grupos sociais. É através da interação com o outro que ocorre a construção de sentidos, que sempre são renovados, e que dar-se a formação de “um leitor produtor de textos, consciente do lugar que ocupa e de sua capacidade de intervir na ordem social” (Op. cit., p. 59).

O professor, que ainda está ligado à imagem de que, para ser um bom sujeito-leitor, o aluno tem que atingir as respostas sugeridas pelo livro didático em atividades de leitura, deve adotar práticas e métodos de leitura que não considerem o texto como um objeto fechado e auto suficiente, mas que façam a relação texto-leitor com o contexto social, cultural e ideológico.

2.3 Prática de leitura

Na sociedade contemporânea, frequentemente ouvimos falar na importância da leitura para a vida dos indivíduos. Este assunto é debatido e enfatizado tanto nos meios de comunicação, como principalmente em eventos relacionados ao meio educacional, principalmente nas escolas, instituição considerada de suma importância para a formação de leitores, pois

Representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aquelas cuja produção se fundamenta na escrita (PIETRI, 2007, p.11).

Pensar na leitura é pensar nas relações sociais envolvidas neste processo, de modo que há diferentes relações entre a escola e a comunidade da qual está inserida e também nas relações entre a comunidade e a escrita.

¹ Entendemos por letramento um conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, que levam em consideração seus aspectos sociais e históricos.

Para compreendermos bem como ocorre o processo da leitura e suas práticas na escola, faz-se necessário destacarmos algumas concepções de leitura enfatizadas por Elias e Koch (2012), dentre as quais citamos: a) língua como representação do pensamento, em que o sujeito é o detentor absoluto de suas ações e dizeres, que são representados mentalmente e que devem ser captados pelo leitor. Nesta concepção, a leitura não passa de uma atividade de “captação de ideias do autor” (ELIAS e KOCH, 2012, p. 10) em que não são levados em consideração os conhecimentos prévios do leitor, pois o foco da leitura é o autor; b) língua como estrutura, aqui há uma decodificação da língua em que cabe ao leitor decodificar o que o autor escreve, reconhecendo o sentido das palavras e da estrutura do texto. Assim, no processo de leitura, o foco é no texto, que não passa de um instrumento de comunicação, e o leitor apenas o reconhece e o reproduz; c) concepção interacional (dialógica da língua), há a interação entre texto e sujeitos na construção do sentido do texto, visto que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (Op. cit., p. 10-11), tornando a leitura uma atividade de interação entre autor – texto – leitor na construção de sentidos.

Pietri (2007) destaca que quando a leitura é realizada com foco no leitor, destaca-se os conhecimentos prévios do leitor e as estratégias que ele utiliza no momento da leitura, que é realizada com a elaboração e a verificação de hipóteses. Os conhecimentos prévios são classificados em: linguísticos (o conhecimento da língua, como grafia, som e significado das palavras), textuais (as tipologias e gêneros textuais) e conhecimentos enciclopédico ou de mundo (é constituído de experiências do indivíduo durante a vida, podendo ser de maneira formal, como na escola, ou informal).

O autor ainda destaca que um leitor proficiente é aquele que ao encontrar obstáculos na leitura de um texto, supera-os com facilidade, procurando outras informações no texto que está lendo ou em outras fontes para compreendê-lo. Essa compreensão de um bom leitor, é contrária à visão que há muito tempo vem sendo desenvolvida nas escolas, da qual baseia-se na decodificação de informações, de uma leitura sem hesitações ou interrupções, o que é “uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino e leitura” (PIETRI, 2007, p. 23). No contexto escolar, a leitura pode ter como objetivo a busca do sentido do autor, essa prática, de acordo com Pietri (2007), ocorre nos livros didáticos e tem

influência da história da materialidade textual, que foi concretizada no Ocidente a partir do surgimento da imprensa.

Muitos textos utilizados na escola tornam-se um objeto didático que serve apenas para serem lidos na escola com objetivo de realizar atividades de ensino de leitura. Para Kleiman (2013), há uma prática em que no estudo do texto são considerados apenas aspectos estruturais do texto sem contextualizá-los. Um exemplo desta prática é o trabalho destacando atividades gramaticais, em que a língua é analisada como conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. De acordo com a autora, na escola, o texto pode ser trabalhado como um repositório de mensagens e informações, no qual o leitor extrai essas informações, e a leitura é realizada palavra por palavra, formando um leitor passivo que muitas vezes não consegue construir o sentido do texto e aceita a contradição e a incoerência. No livro didático, essa prática é comprovada através da “própria divisão que se faz regularmente entre compreensão das leituras (ou do texto) e interpretação do texto” (KLEIMAN, 2012, p.27). Os textos são selecionados a partir de alguns critérios, como por exemplo:

O currículo; as disciplinas; os programas; o número de alunos e de alunas em sala de aula; e a divisão do trabalho em função desses fatores e das condições sociais e econômicas do contexto em que a unidade escolar se encontra (PIETRI, 2007 p. 34).

A partir do material didático, constrói-se, de acordo com a autor estudado, a concepção de leitura e de leitor na escola, visto que os responsáveis pela elaboração do material didático (o autor, o editor e o professor) organizam conteúdos e modos de realizar atividades de determinados conteúdos. Os livros didáticos apresentam uma divisão de unidades, que geralmente são iniciadas por um texto, que geralmente não são apresentados no corpo do livro na íntegra, mas em trechos, o que dificulta a leitura do aluno e não o deixa realizar uma reflexão sobre o que está lendo, pois os textos fragmentados não apresentam os trechos pelos quais pudesse haver uma determinada situação reflexiva, para que o aluno pouco, proficiente na leitura, realize a compreensão textual. Assim, os textos apresentados nos LDPs sugerem um trabalho baseado em esquemas, ou seja, no “conhecimento estruturado sobre determinados eventos de que participamos numa sociedade” (Op. cit., p. 38) fazendo com que o aluno tenha uma compreensão ilusória dos textos, pois essa compreensão realizada do texto pelo aluno pode ser muito diferente da compreensão que se teria ao ler o texto em sua

íntegra. Um outro aspecto destacado com relação à fragmentação dos textos nos LDPs é que o texto original do autor pode ser muito diferente do apresentado nos livros, pois há um rompimento da obra ao fragmentá-la.

De acordo com Kleiman (2013), a prática de leitura na sala de aula, que trabalha o texto fragmentado, e com foco no ensino gramatical, através de atividades como ditado de palavras retiradas do texto e atividades como grifar nomes próprios, não fazem com que haja interação entre discentes e docentes na constituição do discurso, pois através de questões, de perguntas sobre o texto há um monólogo do professor, que “tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto” (Op. cit., p. 36).

A leitura, nesta prática de textos fragmentados, não faz com que o leitor realize a intertextualidade, pois há a supressão de partes do texto, que fariam com que o sujeito leitor realizasse o processo de intertextualidade, fazendo com que “a leitura do texto pode se fazer ininterruptamente, sem questionamentos ou pausas para reflexão ou dúvidas, o que, se supostamente facilita o trabalho de compreensão, prejudica o trabalho de interpretação” (Op. cit., p. 39), não contribuindo no desenvolvimento do leitor proficiente que, para Pietri (2007), é o que ao obter dificuldades na leitura, não desiste de ler o texto e é consciente de que ler é solucionar tais dificuldades e problemas oferecidos ao longo do texto para compreendê-lo e interpretá-lo, de observá-lo e lê-lo como um todo, constituindo assim a autoria. Para isso, ele remete a outras leituras de outros textos, procurando alcançar os objetivos traçados por ele no ato da leitura.

A escola, muitas vezes, não incentiva o aluno a ter esta prática de letramento, não incitando o discente a estabelecer objetivos no momento da leitura e a realizar o levantamento de hipóteses, porque na escola, a leitura ainda é “concebida como um processo de decodificação, em que o leitor ocupa um lugar passivo frente ao texto” (Op. cit., p. 40) e o mesmo não tem capacidade satisfatória para ler textos mais intrincados. As competências leitoras do indivíduo influenciam na escolha do texto para os livros didáticos, assim como a sua realidade financeira, a “economia de espaço no suporte, com vistas a tornar menores os custos, e o livro ser, desse modo, acessível a mais pessoas” (Op. cit., p. 47).

Com relação ao espaço destinado no livro didático para a leitura, Pietri (2007) destaca que é um espaço na primeira parte do capítulo, acompanhado de atividades de compreensão textual, de produção escrita e de algum assunto de Análise Linguística. Este espaço torna-se o

mesmo nas unidades subsequentes do LDP e pode conter textos de diversos gêneros, que são escolhidos de acordo com os conteúdos programáticos. Assim, a leitura é realizada com o mesmo objetivo para todos os gêneros textuais apresentados, que é o de ser apenas um suporte para a efetivação de atividades de compreensão de texto, o leitor pode não reconhecer as especificidades dos gêneros e nem ao menos identificá-las, mesmos que haja indicações do livro sobre o gênero textual estudado, pois

Como é possível, a um aluno, que tenha acesso apenas ao livro didático como material de leitura, lendo apenas os fragmentos que lhe são apresentados, diferenciar um romance de um conto, por exemplo? Nos fragmentos apresentados de um ou de outro, não é possível reconhecer as características que de fato diferenciam esses gêneros: as estratégias de leitura a serem realizadas no momento em que esses textos são lidos no livro didático serão muito semelhantes. Ou seja, a leitura realizada nessas condições não leva o leitor em formação a desenvolver estratégias de leitura próprias a determinado gênero (Op. cit., p. 50).

Com a prática acima relatada, a escola não realiza uma leitura baseada no letramento, pois a leitura realizada na escola faz com que o aluno apresente, muitas vezes, apenas um sentido para o texto, que é pré – determinado pelo livros didático, principalmente em seus manuais, pois os mesmos trazem prontas sugestões de respostas, que quando dadas pelo alunado são consideradas adequadas, corretas e possíveis. O professor deve escolher com cautela os textos a serem trabalhados em sala e traçar objetivos para este trabalho, de tal modo que ele será o mediador entre o leitor e o texto. Neste trabalho de mediação, o professor escolhe os textos a serem trabalhados na sala, baseados: no interesse, competência e necessidades dos alunos, assim como em função de outras leituras que auxiliarão na leitura dos textos selecionados, o discente deve planejar as atividades ofertando o maior número de textos para o aluno, devido à necessidade que ele terá de realizar outras leituras para fundamentar a leitura indicada pelo professor em sala de aula.

Para Kleiman (2013), há três concepções de leitura, sendo a primeira, a concepção de leitura como decodificação, em que não modifica a visão de mundo do aluno, pois para realizar a “interpretação” do texto, o aluno precisa apenas reconhecer no texto palavras idênticas a uma pergunta ou comentário citada na atividade de compreensão textual; na segunda concepção, a leitura é vista como avaliativa, de acordo com a autora, inibe e não

promove a formação de leitores, pois na aula, muitas vezes, as atividades de leitura se reduzem a leitura em voz alta, tendo por objetivo a análise da estética da linguagem. Destaca-se ainda atividades avaliativas como o preenchimento de fichas, cobrança de resumos e de leituras de determinados número de páginas determinadas pelo professor.

A referida autora enfatiza que o ato de ler engloba estratégias de leitura e habilidades linguísticas. As estratégias de leitura são maneiras regulares que são utilizadas para abordar um texto, podendo ser “inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é dos tipos de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto ...” (KLEIMAN, 2013, p.74). As estratégias do leitor são as cognitivas e metacognitivas, sendo as primeiras, operações irrefletidas de quem efetiva a leitura, ou seja, ainda não atinge objetivos traçados no ato da leitura. Já a segunda, a metacognitiva consiste em operações com objetivos conscientes em que o leitor se auto avalia e determina um objetivo de leitura, assumindo quando não compreende algo na leitura e com que finalidade está lendo o texto.

Para Nunes (2003), todo sujeito leitor tem sua história de leitura, que é constituída por uma memória social. Na escola a leitura do aluno é constantemente avaliada e julgada, como por exemplo através de exercícios avaliativos (as provas), que requerem do aluno a recuperação de sentidos já prontos no ato da leitura, assim, há um silenciamento da leitura e adesão à leitura do professor (do outro), porém quando há uma tática de estudo de discussão dos métodos interpretativos do professor, os discentes podem estabelecer espaços de formulação enquanto leitores. A autora destaca também que muitos professores, ao trabalhar a leitura na sala de aula, utilizam o livro didático de maneira mecanizada e não crítica, já outros não utilizam, ou utilizam criticamente o mesmo. A leitura é procedida nas instituições escolares a partir de uma forma burocrática, pois através de atividades como elaboração de fichas e avaliações de textos, há uma burocracia da interpretação, de modo que “pode levar o aluno a uma atividade mecanizada de leitura, asfixiado nas malhas administrativas, inserido na repetição da construção do banco de dados” (NUNES, 2003, p.37). Esse fato dá-se através dos livros didáticos, que, do ponto de vista do autor, são adquiridos pela escola por meio da distribuição realizada por entidades governamentais, que realizam a distribuição dos livros “através da construção de representação de leitores (perfis sócio – econômicos, leitores ideais, consumidores virtuais)” (Op. cit., p. 39), massificando e homogeneizando a imagem do sujeito leitor, que apresenta os seguintes perfis:

a) o leitor é visto como uma posição vazia. Não se considera a história do sujeito-leitor e este é constituído, é moldado pela instituição. Não há interesse em que o leitor apresente e debata as suas leituras; b) O leitor é visto como agente da leitura enquanto edificador da sua história de leitura, que ele constrói livremente. Há interesse pela manifestação de uma posição de sujeito leitor, ainda que de forma embrionária, a saber com uma visão acumulativa da leitura e com um discurso liberal que apaga as condições de produção da leitura; c) O leitor se manifesta como um estrategista, que precisa reconhecer as orientações interpretativas em jogo para lidar com elas, muitas vezes sem poder expor e trabalhar a sua leitura (Op. cit., p. 45).

Através de gestos de leitura, como a interpretação do texto, o leitor apenas parafraseia, ou reproduz as interpretações já legitimadas, ocorrendo assim a censura no processo de leitura e a sua divisão social, pois o sujeito leitor não realiza variadas interpretações, não cria espaços de significação e não forma arquivos.

Devido as práticas de leituras da escola, que propaga um modo de leitura que não se adequa à realidade dos alunos das classes sociais mais desfavorecidas é que pode ocorrer o fracasso escolar. A instituição escolar impõe práticas de leituras hegemônicas oficiais, silenciando as práticas de leitura dos desfavorecidos, como, por exemplo, os alunos de comunidades rurais, pois “o sujeito, ao ler, o faz sempre a partir do jogo de imagens construído sobre o lugar social que ocupa e do lugar ocupado pelo outro” (Op. cit., p. 111). Portanto, é no estudo sobre as práticas de leitura desenvolvidas nos livros didáticos de Português do 3º ano que pretendemos observar como ocorre essa constituição de leitura e de sujeito – leitor em livros destinados a alunos que estudam em escolas do meio rural e do meio urbano.

2.3.1 *Perspectiva discursiva da leitura*

Para compreendermos a perspectiva da leitura discursiva para AD, é necessário destacarmos alguns pontos teóricos dessa área de estudo. Dentre estes pontos, destacamos a paráfrase e a polissemia. Para Orlandi (2013), a paráfrase se constitui quando em um dizer há a presença da memória, do dizível, ou seja, posso realizar um discurso, mas nele está presente um dizer já sedimentado. Vale lembrar que os dizeres são “efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz” (ORLANDI, 2013, p.30). A polissemia está relacionada com o equívoco (trabalho da

ideologia e do inconsciente), nela há o “deslocamento, ruptura de processos de significação” (Op. cit., p. 36). A autora afirma que, no discurso, há a tensão entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia e que:

... a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido do mesmo objeto simbólico (Op. cit., p. 38).

Para compreendermos a relação da polissemia com a leitura, tomaremos como embasamento as reflexões sobre o discurso de Orlandi (2006), que destaca a perspectiva discursiva da leitura, cujo ponto de partida é a legibilidade de um texto. Para a autora, a questão da legibilidade de um texto é histórica, pois compreende questões “de natureza, de condições de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos: de historicidade” (ORLANDI, 2006, p.9). Para ela, na leitura discursiva, ocorre uma interação entre o leitor e outros sujeitos, pois entre os homens ocorrem as relações sociais e históricas que podem ser intercedidas através do texto. Quando se refere à historicidade, a referida autora destaca que ela ocorre com o texto e com a ação da leitura e da sua produção. Já a significação textual acontece quando interlocutores se identificam como interlocutores, assim sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo. O implícito e a intertextualidade ainda são aspectos que fazem parte da produção da leitura, derivadas da incompletude, sendo que o primeiro é o que não está dito no texto, mas o que tem sentido, ou seja, “há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz” (Op. cit., p. 38) e entre o texto e outros textos existentes, possíveis ou imaginários (a intertextualidade);

Orlandi (2006) enfatiza ainda que a produção de diferentes leituras de um texto pode dar-se através da relação do discurso com as formações ideológicas e que a atribuição de sentidos de um texto pode variar desde a leitura parafrástica até a polissêmica e que ler é ter a consciência de que um texto não tem um só sentido, pois:

... a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (Op. cit., p. 12).

Indursky (2003) destaca que há diferentes pontos teórico-analíticos que estudam a leitura, um deles é a pluralidade de leituras em que o texto é tido como um objeto aberto. Esta perspectiva contrapõe à teoria de que a leitura é um produto já inscrito no próprio texto. Uma segunda perspectiva é a de que o texto pode ter possíveis leituras inscritas na materialidade textual. A autora enfatiza que para AD a leitura é articulada dentro de uma teoria não – subjetiva da subjetividade em que a linguagem é exterior ao falante; o sujeito identifica-se a uma formação discursiva, dentre várias, através da posição sujeito; e o sentido é constituído por meio da relação parafrástica entre um encadeamento de sentidos, pois “uma sequência discursiva, pertencente a uma família parafrástica, inserida no bojo de uma formação discursiva, inscreve-se em uma matriz de sentido (INDURSKY in ORLANDI, 2003, p.190).

Na perspectiva discursiva da leitura, de acordo com a autora citada anteriormente, a leitura não produz um único efeito de sentido que deve ser legitimado por todos os leitores, de modo que é através dos mais variados discursos produzidos em nossa sociedade, que são instituídos os sujeitos sociais, resultando assim várias leituras, denominadas de pluralidade de leituras. Indursky (2003) defende que, para Pêcheux, a constituição do sentido é comparada com a constituição de sujeito, pois em uma sequência discursiva podem ser produzidos vários efeitos de sentido, devido a distintas subjetividades não – subjetivas. Com relação à prática de leitura não – subjetiva, a autora destaca:

... a prática de leitura não – subjetiva é o processo que leva em conta apenas um efeito de sentido, mas os possíveis efeitos de sentido antagônicos decorrentes dos movimentos de leitura, contrastando diferentes visadas não – subjetivas que atravessam o sujeito – leitor, colocando-o como efeito – leitor (Op. cit., p. 12).

Assim, o efeito – leitor é resultado de uma identificação ou contra – identificação com o sujeito discursivo e a prática de leitura é concretizada de acordo com o lugar social e com a formação discursiva em que o sujeito – leitor se inscreve.

Possenti (2009) afirma que na AD existem duas questões relacionadas a leitura, a primeira é com relação à investigação do dispositivo social de circulação dos textos. Esta vertente destaca o estudo dos tipos de textos que circulam, onde circulam, quando e porquê, ou seja, analisa o controle social dos discursos, que são realizados através dos espaços em que os textos circundam, sendo estes espaços os privilegiados socialmente, pois há certos tipos de textos que podem ou não circular em determinados lugares e para determinados sujeitos. A segunda questão estuda o sentido do texto e só destaca o aspecto de sua circulação quando a mesma influencia no seu sentido. O referido autor destaca ainda que na significação do discurso e na atribuição do sentido do texto, há os aspectos implícitos, a opacidade da língua, a influência da exterioridade com o discurso, dentre outros.

Possenti (2009) afirma que a leitura só é leitura enquanto discurso e enquanto considera as condições de produção e que um texto permite ao sujeito – leitor realizar mais de uma leitura. Isso ocorre porque:

- a) o leitor pode associar determinado texto a determinado discurso ao invés de associá-lo a outro, e por isso faz uma leitura e não outra...
- b) o leitor lê o texto seguindo uma chave “fechada”, que ele já domina (ideológica ou disciplinar) e acaba lendo no texto o que já “sabia”, mesmo que o texto diga outra coisa...
- c) a ocorrência de certas palavras ou expressões no texto permite que o leitor faça associações mais ou menos livre entre o que se lê e outros temas... (POSSENTI, 2009, p.14-15).

Coracini (2005), em seu texto “Concepções de leitura na (pós) modernidade”, destaca que a leitura como processo discursivo está ligada ao subjetivismo do leitor, tal subjetividade se constitui no exterior do sujeito através da sua historicidade e é formada pelas “relações sociais que nos inserem, desde que nascemos (...) impulsionado pelos desejos, culturalmente

adquiridos e culturalmente recalcados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude” (CORACINI, 2005, p. 23). O texto em si não indica as leituras a serem realizadas, mas o momento histórico – social e no processo de leitura há a ativação de sentidos.

Uma leitura enfocada na perspectiva discursiva deve fazer com que o aluno faça reflexões sobre a linguagem e seu poder ideológico, sobre a construção do texto e a relação autor – texto – leitor e sobre as condições de produção e recepção do texto e adequação da linguagem. O texto quando não estudado em uma forma linear, que deve ser seguida e que heterogeneia a leitura dando a mesma uma única possibilidade de interpretação (típica dos textos encontrados na maioria dos livros didáticos produzidos para uma sociedade que realiza uma leitura com caráter massificante e para um sujeito – leitor unificado) é lido e compreendido através de uma relação do texto, do leitor e dos contextos histórico – social, cultural e ideológico.

Um texto, dentro desta perspectiva de leitura, é tido como discurso, determinando um processo de efeito ideológico discursivo e não é lido a partir de apenas uma leitura, mas prováveis leituras, leituras previstas e leituras possíveis. As leituras previstas não devem ser vistas como algo que determina as condições de produção da leitura, mas como formadoras dessas condições. O professor precisa colaborar com relação as leituras previstas para um texto modificando “as condições de produção de leitura do aluno, dando a oportunidade a que ele construa sua história de leitura e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto...” (ORLANDI, 2006, p.88).

Orlandi (2006) destaca que, na perspectiva discursiva da leitura, há objetivos internos e externos. Um dos objetivos externos é “problematizar, ou melhorar, questionar os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino” (Op. cit., p. 38) e o interno é “aprender no domínio do discurso, o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso etc” (Op. cit., p. 101). Neste último, há uma questão norteadora de reflexão que é sobre a produção de sentidos realizada pelo sujeito – leitor que a faz em condições sócio - históricas.

A referida autora ressalta também questões como a do efeito – leitor, que é definido como sendo a transmissão de efeitos de sentido entre os locutores e o efeito da relação do autor com o texto, que corresponde à unidade de leitura e tem como um “produto” o efeito – leitor. Assim, ressaltam-se as funções enunciativo-discursivas do sujeito, que são locutor,

enunciador e autor, e as funções relacionadas à recepção (compreensão), que são o alocutário, o destinatário e o leitor. A estudiosa define as últimas três funções da seguinte forma:

O alocutário é o “tu” a quem o “eu” do locutor se dirige; o destinatário é o “outro” da perspectiva do enunciador, ou seja, uma perspectiva de leitor construída pelo enunciador é o “leitor ideal” inscrito no texto, por antecipação. E o leitor é aquele que assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico (Op. cit., p. 104).

Baseado na fundamentação teórica estudada, analisaremos os discursos produzidos na constituição de sujeito – leitor e de leitura nos livros didáticos de Português do 3º ano, adotados para escolas da zona rural e urbana de uma escola pública da cidade de Puxinanã, uma vez que acreditamos que os discursos, produzidos e legitimados pelo *corpus* analisado, podem produzir distintas concepções de leitura e de formação de sujeito – leitor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que há diferentes representações de leitura e de sujeito-leitor nas orientações dadas ao professor nos Manuais dos LDs de Português do 3º ano do Ensino Fundamental da zona rural e da zona urbana da cidade de Puxinanã, desenvolveremos uma pesquisa documental e comparativa, pois, ao analisarmos nosso *corpus*, faremos descrições comparativas das formações discursivas refletidas no mesmo, procurando explicar como ocorre a materialidade do discurso através da língua e quais ideologias são reproduzidas no que se refere à leitura e à formação do sujeito-leitor.

O *corpus* a ser analisado serão dois livros didáticos de Português do 3º ano, sendo um da zona rural e outro da zona urbana, recomendados pelo MEC e aprovados pelo PNLD. O livro da educação urbana é intitulado como “Porta Aberta: letramento e alfabetização”, de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda e tem como editora a FTD, 2011. O livro já vem selecionado pela Secretaria de Educação do municípios de Puxinanã, cuja seleção os professores não têm participação efetiva. O livro do meio rural é intitulado “Girassol: saberes e fazeres do campo”, escrito pelas mesmas autoras do livro urbano e sendo editado também pela FTD, 2012. Porém o livro é integrado, tendo como disciplinas constituintes: Língua Portuguesa (Letramento e Alfabetização), Geografia e História.

Em nossa análise, daremos ênfase nestes manuais: as seções direcionadas particularmente ao professor, que no livro aparecem intituladas como “Orientações para o professor” e, posteriormente, destacaremos alguns recortes das seções dos sumários apresentados na organização dos manuais da zona urbana, como: “*Começo de conversa, Partindo da teoria, Alfabetização e Letramento e A prática de leitura*”.

Com relação aos procedimentos analíticos, faremos a princípio uma leitura dos manuais, do livro da zona rural e depois a leitura dos manuais do livro da zona urbana, procurando identificar que orientações que estes fornecem ao professor com relação à formação do sujeito leitor e da leitura. Posteriormente, haverá uma seleção de recortes nos manuais, nas seções já citadas anteriormente do LD rural e depois o mesmo procedimento será feito com o manual urbano, para que possamos identificar as formações discursivas e ideológicas que perpassam o *corpus*. Em seguida, haverá uma releitura dos recortes selecionados da zona rural e depois da urbana, para observarmos e analisarmos como ocorre a

constituição de leitura e de sujeito leitor, confrontando e comparando as formações discursivas e identificando as formações ideológicas presentes nos mesmos. Em um último momento, será realizada a análise dos dados para verificar se há uma representação diferenciada de leitura e uma projeção de sujeito-leitor nos LDP do 3º ano, da zona urbana e da zona rural e se há uma ideologia discriminatória referente a ambos por apresentarem diferenças culturais e fazerem parte de comunidades diferentes (comunidade rural e urbana) da cidade de Puxinanã.

Nossa análise utilizará as seguintes categorias teóricas operacionais: a passagem de texto a discurso, a passagem de sujeito a efeito-sujeito leitor e a passagem de leitura a efeito de sentido discursivos de leitura (paráfrase e polissemia).

Esperamos, através da nossa pesquisa, contribuir para a reflexão dos educadores no que se refere à perspectiva discursiva sobre a formação do sujeito-leitor e da leitura nas escolas da zona rural e urbana, uma vez que é através do livro didático que, muitas vezes, esta formação é concretizada.

4 OS SUJEITOS LEITORES E SUAS LEITURAS EM LIVROS DIDÁTICOS RURAIS E URBANOS

4.1 Do texto ao discurso

Os recortes que serão analisados em nossa pesquisa têm como suporte os Manuais do professor, sendo um destinado a escolas da zona urbana e outro da zona rural da cidade de Puxinanã. Os textos legitimam discursos do universo educacional, tendo como suporte o texto escolar dirigido aos docentes, com orientações sobre o processo educacional dos discentes. Essas orientações são, muitas vezes, apresentadas em formas de instruções e estão contidas em manuais dos LDP.

Um texto não apresenta apenas um sentido baseado no que está enunciado, ou seja, o que está explícito, mas sim no que está implícito, na discursividade e ideologia que são legitimados. É nesta perspectiva que o texto passa de um elemento que apenas enuncia para um instrumento que propaga e legitima um discurso ideológico que envolve os aspectos sociais e históricos. É nesta concepção de texto a discurso que analisaremos os recortes abaixo:

Recorte 1

“Ao ingressar na escola, os alunos se deparam com uma diversidade de objetos culturais com os quais, muitas vezes, não estão acostumados ou com práticas sociais diversas daquelas que a família cultiva. Cabe à escola, portanto, promover situações diferentes daquelas que eles habitualmente encontraram, ampliando o seu universo cultural. Assim, instrumentalizados, serão capazes de construir novas possibilidades de acesso e de participação nas diversas práticas sociais que compõem a sociedade letrada em que vivem”. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO).

No recorte 1, podemos afirmar que há o discurso do universo educacional, legitimando um discurso político da escola, em que perpassa uma ideologia, através da qual a escola sistematiza conhecimentos desconhecidos dos alunos. Por meio da “instrumentalização” realizada na escola, o aluno construiria os conhecimentos exigidos pela mesma.

O sujeito aqui é visto como incapaz de construir conhecimentos científicos fora do ambiente escolar, apesar de já ter alguns conhecimentos prévios (os cultivados pela família) e

só é considerado letrado após entrar na escola (Assim, instrumentalizados, serão capazes de construir novas possibilidades de acesso e de participação nas diversas práticas sociais que compõem a sociedade letrada em que vivem). Neste último trecho do recorte, podemos perceber que perpassa um discurso que legitima a ideia de que o sujeito só será considerado letrado na sociedade em que vive, a partir do momento em que se apropria dos conhecimentos que são considerados adequados para a escola. No recorte 1, podemos identificar outros interdiscursos, como: o discurso político que legitima a ideia de que o sujeito só é considerado como fazendo parte da sociedade, se frequentar a escola (discurso desnivelado no qual há um reforço do mesmo na sociedade) e, através da instrumentalização, formaliza os conhecimentos propostos na instituição escolar; o discurso familiar, através dos valores e práticas sociais, que são perpassados pela família e que muitas vezes difere dos aprendidos na escola; e o discurso pedagógico do processo de letramento formalizado na escola.

Recorte 2

Na escola, os alunos entram em contato com práticas sociais e objetos culturais diferentes daqueles que encontram em casa. É função da escola, portanto, oferecer situações e vivências diversas daquelas com as quais eles habitualmente se deparam, ampliando o seu universo cultural. Somente assim os alunos poderão construir novas possibilidades de acesso e de participação nas diversas práticas sociais que compõem a sociedade. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3 ° ano)

No recorte 2, podemos observar alguns pontos destacados do discurso educacional legitimado no recorte 1, porém parafraseado. No recorte relacionado a zona urbana, há o discurso referente a instrumentalização do aluno e que através dela ocorrerá o aprendizado do discente. Já com relação à rural há um discurso afirmando que é só através das diversas vivências proporcionados na escola, que os alunos terão acesso as outras práticas sociais desconhecidas por ele, podemos confirmar a legitimação deste discurso, através do uso do advérbio “somente”, contido no recorte analisado.

Recorte 3

“Os alunos aprendem Língua Portuguesa a partir do uso que fazem dela nessas diferentes práticas sociais. Por isso, o que propomos nos volumes 1,2 e 3 desta coleção é criar situações que propiciem o desenvolvimento da sua capacidade de falar, escutar, ler e

escrever de acordo com os diferentes usos e contextos”. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO).

No recorte 3, apresenta-se também um discurso pedagógico referente a prática do letramento (1º e 2ª linhas). Há um reconhecimento de que o aluno está inserido em diferentes práticas sociais e certa subestimação com relação ao trabalho do professor, na medida em que afirma que há indicações nos volumes 1, 2 e 3 da coleção, com indicações de desenvolvimento do trabalho docente, para que o discente possa desenvolver algumas capacidades (falar, escutar, ler e escrever). Com relação as capacidades de falar e escutar, entendemos que os discentes, caso não vivenciem situações na escola que são indicadas pelo livro didático, não desenvolvam essas capacidades, porém sabemos que crianças, dependente ou não, de estarem no ambiente escolar, já desenvolvem o falar e o escutar da Língua Portuguesa, mesmo que não seja na língua padrão e com suas variedades linguísticas. Com o uso do substantivo “os alunos”, na voz passiva, observamos que os discentes são considerados como sujeitos leitores que desenvolvem o aprendizado da Língua Portuguesa com autonomia através das diferentes práticas sociais.

Recorte 4

O aprendizado da Língua Portuguesa se realiza a partir do uso que os alunos fazem dela nessas diferentes práticas sociais. Visando à compreensão desse aprendizado, apresentamos, nos volumes de Letramento e Alfabetização desta coleção, situações que buscam desenvolver as capacidades de falar, escutar, ler e escrever de acordo com os diferentes usos e contextos. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

No recorte 4, perpassa o discurso ideológico desnivelado de que é no ambiente escolar, e com o auxílio de uma prática pedagógica indicada pelos livros didáticos, que o alunos aprendem a LP, porém diferentemente do discurso de certeza sobre a concretização da aprendizagem dos alunos da zona urbana, no recorte 4, há uma incerteza com relação ao aprendizado desta língua, uma vez que a palavra visando, passa-nos a ideia de algo que possa ou não ser concretizado pelo aluno (da educação do campo), que no caso, é o aprendizado da LP. O sujeito aluno já não possui autonomia no processo de ensino aprendizagem, pois o substantivo “os sujeitos” apresenta-se na voz da passiva.

Recorte 5

“O Ensino Fundamental de nove anos trouxe para toda a rede pública de ensino uma realidade já comum à rede privada: o ingresso na escola da criança de seis anos. Ele abre uma nova perspectiva no sentido de não só ajustar a quantidade de conteúdos apresentados às reais condições dos alunos nas diferentes faixas etárias, como proporcionar às crianças de seis anos oriundas de camadas populares a oportunidade de se alfabetizarem à mesma época em que as crianças que frequentam a rede particular de ensino. Essa mudança, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade de oferecer um ambiente letrado sistematizado a essa criança ainda pequena, implica a necessidade de respeitar suas particularidades: além de aprender a ler e escrever, ela precisa brincar e ser cuidada. Trata-se, assim, de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades motoras, linguísticas, de relações interpessoais, afetivas e éticas”. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

Recorte 6

O Ensino fundamental de nove anos trouxe para a rede pública de ensino a oportunidade de a criança ingressar na escola aos seis anos. Esse fato, além de permitir que se ajuste a quantidade de conteúdos apresentados às reais condições dos alunos nas diferentes faixas etárias, proporciona a essas crianças a oportunidade de vivenciar um ambiente letrado sistematizado. O que não se pode esquecer é que essa criança também precisa brincar e ser cuidada. Portanto, é também papel da escola contribuir para o desenvolvimento tanto das capacidades motoras e linguísticas como das relações interpessoais, afetivas e éticas. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

Nos recortes 5 e 6, há uma desqualificação do ensino da rede pública, ao equiparar o ensino desta rede com o da rede privada (*trouxe para a rede pública uma realidade já comum à rede privada*). Podemos perceber também que é validado um discurso que apresenta uma implicação para o fracasso escolar das crianças da rede pública, que é a entrada das mesmas com 6 anos na escola, o que sabemos bem que o fracasso escolar e os baixos índices de desenvolvimento da educação não se resumem a este único aspecto.

Com relação à alfabetização das crianças das camadas mais pobres, observamos um discurso de inferioridade que não leva em consideração que a alfabetização dessas crianças, muitas vezes não ocorre devido ao ingresso na escola e à distribuição de conteúdos escolares, mas a outros fatores, como: estrutura familiar, acompanhamento dos pais na vida escolar das

crianças, falta de materiais nas escolas e de estímulo para os estudantes e estrutura escolar precária para acolher os alunos. Então há uma inferioridade do sujeito aluno da escola pública com relação ao sujeito aluno da escola particular.

Percebemos também o discurso da valorização de uma educação tradicional e conteudista, em que muitas vezes se esmera no cumprimento de conteúdos, não atentando se realmente a criança aprendeu determinado conteúdo estudado, para poder avançar para outro conteúdo, apesar da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96). A escola, através do professor que tem a função de transmitir conteúdos, realiza uma prática pedagógica controlada e preocupada em cumprir conteúdos, dias letivos (200 dias) e metas, que são determinados pelo MEC.

Observamos também que há comparações intelectuais de sujeitos entre o aluno da camada mais pobre da sociedade e aquele de uma camada com mais condições financeiras, que estudam nas escolas particulares. Nessa comparação, valoriza-se o ensino da rede de escola particular e da zona urbana, por cumprir os conteúdos determinados nos livros didáticos e em razão de os alunos estarem na série correspondente à faixa etária esperada pelo MEC, o que muitas vezes não ocorre nas salas das escolas do meio rural.

Observamos também um discurso pedagógico, no qual o professor é visto como um “cuidador” de crianças e não como um “educador”. Constatamos a efetividade deste discurso, com o trecho “*ela precisa brincar e ser cuidada*”.

A ideologia que perpassa no recorte analisado é a da classe dominante e capitalista, que valoriza a educação das escolas particulares e desqualifica a escola pública, o que ocorre sempre que se compara como iguais instituições diferentes (público/privado), motivado pelo público de cada uma. Porém, essa ideologia e diferenciação não apresenta enfoque no recorte 6, podemos perceber a negação do conhecimento da existência da escola privada pelos alunos e professores do meio rural, uma vez que a mesma não é citada no recorte 6. Assim há uma diferenciação social entre as classes urbanas, que, de acordo com o discurso capitalista obtém mais conhecimentos de mundo, e a rural, que são consideradas com menos conhecimentos

4.2 Os sujeitos em seu lugar de leitores

O sujeito, como parte constituinte da sociedade, muitas vezes é considerado como um ser social a partir do momento em que realiza a aquisição da leitura e da escrita. No processo

de formação do sujeito leitor, a escola nem sempre permite que o mesmo constitua sua história de leitura, pois o docente, através do LDP, forma um leitor homogêneo sob a ótica do discurso dominante. Essa homogeneidade ocorre devido à uma prática pedagógica tradicional (em que o aluno apenas decodifica o texto ou recupera suas informações), voltada para um determinado grupo social, que realiza leituras indicadas pelo LDP, que vê o texto como um produto acabado que tem um único sentido. Contrária à concepção de sujeito leitor homogêneo, destacamos a formação de um sujeito leitor heterogêneo, que realiza uma leitura interacionista com foco no texto-autor-leitor, que em suas práticas leitoras consegue identificar os vários sentidos que um texto produz e a ideologia legitimada no mesmo. Assim, analisaremos os recortes abaixo, destacando como ocorre a representação de sujeito-leitor nos mesmos.

Recorte 7

Porém, para que os textos selecionados e as atividades propostas atinjam seus objetivos, a mediação do professor é fundamental. Serão os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua sensibilidade que farão com que essas propostas “saíam do papel” e se tornem um instrumento de aprendizagem significativa para os alunos. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

Recorte 8

Porém, para que os objetivos propostos pelos textos e pelas atividades sejam atingidos, é fundamental a mediação do professor. Serão os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua sensibilidade de que, ao envolver os alunos no processo, farão com que as propostas “saíam do papel” e se tornem um instrumento de aprendizagem significativa. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

No recortes 7 e 8, percebemos um discurso de uma leitura direcionada para uma determinada classe social de massas, pois é através do professor e de seu trabalho em sala, que há uma representação de sujeito leitor que deve realizar leituras e exercícios de acordo com o sugerido pelo LD. O leitor “ideal” aqui, seria o que atinge os patamares de leitura indicados pelo livro e é um sujeito homogêneo, podemos constatar esse discurso pelo trecho “*que os textos selecionados e as atividades propostas atinjam seus objetivos*”. Não é levada em consideração leituras prévias que o leitor já possui e não há propostas para a construção da história de leitura do discente, uma vez que os textos que devem ser trabalhados na sala e

lidos pelo leitor já são definidos no material didático. O sujeito leitor proficiente só é considerado como tal, se o que é estudado no material for apreendido por ele e se o mesmo conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem determinados no LD e não os traçados pelo professor de acordo com a realidade e a vivência dos alunos. O sujeito professor é apenas um instrumento do livro didático para alcançar os objetivos de aprendizagem traçados para uma determinada classe de leitores, seja do meio rural ou urbano, a quem o LDP é destinado, percebemos esse discurso através da afirmação “*Serão os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua sensibilidade que farão com que essas propostas “saiam do papel” e se tornem um instrumento de aprendizagem*”.

No recorte 8, o professor deverá envolver os alunos no processo para que as propostas didáticas do livro sejam concretizadas. Os alunos rurais são desconsiderados como constituintes do processo de aprendizagem ditado pelo LD, esse fato é revertido até o momento em que o professor os insere em tal processo, que a partir daí se torna significativo.

Recorte 9

Os textos dão uma forma linguística ao discurso e, independentemente de sua extensão, eles são um produto com sentido completo. Se estivermos na cantina da escola e com fome, nos dirigimos ao balconista (destinatário) e diremos “um pão com manteiga, por favor”. Essa frase é um texto: ela cumpre um objetivo, parte de alguém, dirige-se a outro alguém e se dá numa determinada situação. E ela é um texto tanto quanto um conto infantil, por exemplo, que apesar de ser maior e mais complexo em sua estrutura textual, também partiu de alguém (o autor), dirigiu-se a alguém (os leitores) e tem um objetivo (emocionar, entreter etc). (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

No recorte 9, o texto é visto como um produto acabado que possui apenas um sentido completo, assim, no momento de ler, o leitor realiza uma leitura uniformizada sem atribuir outros prováveis sentidos ao texto. Há um discurso direcionado para uma determinada classe social que apresenta um poder aquisitivo privilegiado, que pode comprar o seu lanche escolar, conseqüentemente, temos também um discurso voltado para um sujeito leitor elevado socialmente, tanto financeira como culturalmente, pois há o acesso a uma leitura que vai desde um texto verbal oral, que legitima um discurso burguês “*Se estivermos na cantina da escola e com fome...*”, até o acesso a textos verbais como o conto infantil. O leitor apresentado neste recorte, é considerado como um sujeito que apresenta capacidades de

realizar leituras mais complexas. Percebemos também que o leitor, neste recorte, realiza outras leituras para o seu entretenimento. A leitura como entretenimento, muitas vezes, faz parte da vida de leitores com nível social e intelectual destacados em determinados grupos e posições da sociedade moderna em que vivemos, porém o sujeito que perpassa neste recorte pode ser considerado como um indivíduo que faz parte de uma determinada classe social.

Recorte 10

Os textos dão uma forma linguística ao discurso e, independentemente de sua extensão, são um produto com sentido completo. Se estivermos na sala de aula e precisarmos de uma borracha, dirigiremo-nos a um colega (destinatário) e diremos “empresta a borracha, por favor”. Essa frase é um texto: ela cumpre um objetivo, parte de alguém, dirige-se a outro alguém e se dá em uma determinada situação. E ela é um texto tanto quanto uma notícia. Embora seja mais longa e apresente um estrutura textual mais complexa, a notícia também faz parte de alguém (o jornalista), é dirigida a alguém (os leitores) e tem um objetivo (informar). (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3 ° ano)

No recorte 10 constatamos que a leitura também é vista com um único sentido completo e que deve ser legitimada por todos os leitores. Diferentemente do recorte analisado anteriormente (9), aqui, o discurso é restrito ao texto produzido dentro da sala de aula, o que nos leva a observar que não foi direcionado para uma determinada classe social privilegiada como no recorte anterior, mas para uma classe com um entendimento de leitura mais simples, com uma realidade social voltada para o universo escolar onde não há a prática de compra e venda de alimentos (“*Se estivermos na sala de aula e precisarmos de uma borracha...*”). O sujeito leitor aqui faz parte de um grupo que apresenta uma posição social que não realiza leituras por entretenimento, mas por necessidade de informação.

Destacamos ainda que nos recortes 9 e 10 a leitura é vista na perspectiva da intencionalidade entre o autor e o leitor e não de uma interação entre texto-leitor-autor levando em consideração os aspectos históricos, sociais e ideológicos.

Recorte 11

Entendida como domínio de uma tecnologia, a alfabetização é um processo pontual cujo término pode ser identificado. O processo de letramento, porém é constante. Da mesma forma que ele pode se iniciar quando a criança ainda não está alfabetizada, ele

continua seu curso de desenvolvimento quando a alfabetização se encerra. Constantemente, o sujeito que vive em um mundo letrado como o nosso é solicitado a participar de novas práticas de letramento, ou seja, a usar a linguagem escrita em novas situações, com novos interlocutores e novos objetivos. Se é verdade que a escola tem um papel fundamental nesse processo, promovendo o acesso ao universo letrado e a compreensão de seu funcionamento, também é inegável que o processo de letramento ocorre e se diversifica em outras agências de letramento, como as instituições religiosas, os espaços de convivência, os equipamentos de lazer e cultura, a família etc. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

No recorte 11, há um discurso pedagógico de uma alfabetização tradicional que tem um fim, um momento para acabar, diferentemente do processo de letramento. São considerados neste discurso os conhecimentos prévios do sujeito leitor no processo de letramento. O leitor é visto como um sujeito que vive em um mundo moderno e que tem que se adaptar e aprender a usar a escrita nos seus mais variados usos. Há uma ênfase no processo da escrita, dando uma maior importância a mesma, assim, ainda prevalece em nossa sociedade a prática de que para ser reconhecido como um sujeito e fazer parte dela, é necessário o domínio da escrita. A leitura, mais uma vez, é considerada um processo que envolve apenas locutores e interlocutores, em um processo de intencionalidade entre ambos e não de interação “*a usar a linguagem escrita em novas situações, com novos interlocutores e novos objetivos*”. A instituição escolar é um ambiente de suma importância para o desenvolvimento no processo de letramento, porém não são descartadas outras instituições em que este processo se desenvolve. Destaca-se também no processo de letramento o uso de equipamentos de lazer e cultura, daí podemos entender que há um interdiscurso da informação, uma vez que objetos como “tablete” e “celular” fazem parte do entretenimento de alguns grupos de sujeitos leitores da nossa sociedade.

Recorte 12

Para acessar as práticas letradas e delas participar, além da mediação do professor, o aluno iniciante precisa entender como o sistema de escrita funciona. Alfabetizar-se significa dominar a tecnologia da escrita, isto é, compreender como se dá o processo de conversão dos sons em letras e das letras em sons. Portanto, alfabetizar-se é condição necessária ao processo de letramento, embora não seja, evidentemente condição suficiente.

A alfabetização é um processo pontual cujo término pode ser identificado. O processo de letramento, porém, é constante. Da mesma forma que ele pode se iniciar quando a criança ainda não está alfabetizada, o processo continua seu curso de desenvolvimento quando a alfabetização se encerra. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3 ° ano)

No recorte 12, podemos observar que o aluno só participa e tem ingresso as práticas letradas ao inserir-se no processo de escrita, processo este em que o professor é indispensável. Com relação à alfabetização, é legitimado um discurso tradicional em que para alcançá-la, o sujeito leitor é levado a decodificar, fazer a relação entre grafemas e fonemas. No último período do primeiro parágrafo, podemos observar um discurso contraditório com relação ao início do mesmo parágrafo, em que afirma-se que o ingresso do aluno no mundo letrado se faz mediante o domínio da escrita e da mediação do professor, o que é negado, pois afirma-se que este domínio é uma das condições necessárias para o letramento, mas não suficiente. Há uma ênfase neste recorte com relação a escrita, o que para nós é de suma importância destacar, visto que, a escrita é uma implicação da leitura.

No segundo parágrafo, como no recorte 11, afirma-se que há um início e final da alfabetização e que no letramento não há essa cronologia. No recorte 12, por não haver uma descrição mais ampla sobre o processo de letramento, existe uma negação de que o sujeito do meio rural vive em um mundo moderno e letrado e que convive em outras instituições em que o letramento ocorre. Consequentemente, o sujeito leitor do campo não é considerado como um indivíduo que faz parte de uma sociedade globalizada e que na mesma existem outras instituições de letramento. Também percebemos a inexistência de um leitor que utiliza objetos tecnológicos, como celular e tablet para realizar suas leituras ou até mesmo para o entretenimento.

4.3 A leitura como produção de sentidos parafrásticos e polissêmicos

Na perspectiva discursiva da leitura, ocorrem dois processos, os parafrásticos, em que o leitor atribui apenas um sentido ao texto, identificando apenas um discurso ao mesmo, e o processo polissêmico, no qual o leitor proficiente consegue identificar os múltiplos sentidos e discursos produzidos em um texto. É baseado nestes dois processos, em que um o leitor pode fazer uma leitura não subjetiva (sentido parafrástico) ou subjetiva (sentido polissêmico), que os recortes destacados abaixo serão analisados.

Recorte 13

Nesta coleção, buscamos apresentar um material composto por textos variados, adequados a faixa etária a que se destinam, aliados a atividades que permitirão aos alunos descobrir o sistema de escrita, refletir sobre ele e construir os conhecimentos de que precisam para ler e escrever. Além disso, as atividades de leitura e produção de textos – orais e escritos – permitirão que tenham acesso a práticas permeadas pela linguagem escrita e participem delas, contribuindo, assim, para o seu letramento. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

Recorte 14

Nos volumes de Letramento e Alfabetização, buscamos apresentar um material composto por textos variados, adequados à faixa etária a que se destinam, aliados a atividades que permitirão aos alunos descobrir sistemas de escrita, refletir sobre ele e construir os conhecimentos de que precisam para ler e escrever. Além disso, as atividades de leitura e produção de textos – orais e escritos – permitirão que tenham acesso a práticas permeadas pela linguagem escrita e participem delas, contribuindo, assim para o seu letramento. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

Nos recortes 13 e 14 observamos o discurso pedagógico em que há uma variedade de leituras, oferecidas ao leitor por meio do livro didático. Esta leitura é decodificada e parafrástica, uma vez que tem como apoio as atividades sugeridas pelo LDP em que destacam a aquisição do sistema de escrita. A um interdiscurso pedagógico do letramento do qual destaca as práticas sociais envolvidas no processo de leitura. Há ainda o dispositivo social de circulação dos textos, pois em “adequados a faixa etária a que se destinam”, observamos uma escolha de textos, para um determinado grupo e, conseqüentemente, um controle dos discursos legitimados nas leituras dos textos indicados e escolhidos no LD. Percebemos ainda um interdiscurso construtivista em que o aluno constrói seu conhecimento “refletir sobre ele e construir os conhecimentos de que precisam para ler e escrever”, porém os conhecimentos são limitados ao leitor, através da seleção dos textos e das atividades.

No recorte 13, o LDP analisado é considerado como fazendo parte de uma coleção, que é composta por leituras variadas. O LD é voltado para uma determinada classe social, que tem acesso a várias leituras, mesmo que as mesmas sejam de caráter não-subjetivos.

No recorte 14, considerado como volumes, observamos que há um discurso ideológico, que é regido por um discurso único, ou seja, da classe social dominante com

relação à aquisição da escrita e do letramento. No caso do recorte aqui citado, observa-se que o mesmo legitima parte de um discurso referido ao discurso do letramento, embora o mesmo tenha em sua maioria as mesmas marcas discursivas do recorte 13.

Recorte 15

Para entender como um determinado texto se organiza, podemos pensar, por exemplo, em uma receita. Num livro de receitas, encontramos receitas de todos os tipos: salgados, doces, fáceis elaboradas, econômicas, dispendiosas. Os ingredientes, o modo de fazer, o grau de facilidade, o tempo de preparo, o rendimento mudam a cada receita e, como sabemos, resultam em pratos diferentes. Apesar de tantas diferenças, referimo-nos a cada um dos textos pelo nome de “receita” e isso se dá porque cada receita, apesar de suas diferenças maiores ou menores, mantém certas características comuns compartilhadas por todas. São essas características comuns que nos permitem nomear esse texto – no caso, chama-lo de “receita culinária” – e são essas mesmas características comuns que nos ajudam a ler e a escrever as várias receitas que existem. Os textos, apesar de diferentes, compartilham semelhanças, como se pertencessem a “famílias de textos”. Essas “famílias” são os gêneros textuais e, aprendendo essas semelhanças, tornamo-nos mais competentes para produzir e compreender cada texto, em particular. O mesmo ocorrerá, então, com as notícias, os verbetes, os poemas, as entrevistas, as palestras ou qualquer outro gênero textual de que nos lembramos. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

Recorte 16

Para entender como um determinado texto se organiza, podemos pensar, por exemplo, em uma receita culinária. Em um livro de receitas, encontramos todos os tipos de receitas salgadas, doces, fáceis elaboradas, econômicas, dispendiosas. Os ingredientes, o modo de fazer, o grau de facilidade, o tempo de preparo, o rendimento mudam a cada receita e, como sabemos, resultam em pratos diferentes. Embora apresentem grandes ou pequenas diferenças, cada um desses textos recebe o nome de “receita”, porque mantém características comuns a todas elas. São essas características comuns que nos ajudam a ler e escrever as várias receitas culinárias que existem. Mesmo diferentes, esses textos compartilham semelhanças, como se pertencessem “à mesma família”. Essas “famílias” são os gêneros textuais e, quando aprendemos essas semelhanças, tornamo-nos mais competentes para produzir e compreender cada texto em particular. O mesmo ocorrerá, então, com os

contos, os verbetes, os poemas as entrevistas, as palestras ou qualquer outro gênero textual de que nos lembrarmos. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

Nos recortes 15 e 16 a leitura é concebida de modo parafrástico, pois apesar de considerar que os textos, como as receitas, podem variar com relação ao grau de dificuldades, ou não, ao colocá-las na prática, há uma unificação desse gênero textual ao considerar apenas um tipo de receita, que neste caso é a culinária, em que o sentido da leitura está especificamente no texto. No recorte, existe uma referência a só um tipo de receita, que no caso é a culinária, mas sabemos que como gênero textual, temos outros tipos de receitas, que pode nos levar a fazer outros tipos de leituras e identificar outros tipos de discursos, como as indicadas para o leitor no próprio livro didático (Porta Aberta, 3º ano urbano) e que fazem parte do livro “Receitas de olhar” de Roseana Murray.

Os textos são concebidos como semelhantes, embora seja considerado que nos mesmos tenham algumas diferenças e algumas particularidades, porém essas diferenças não são relacionadas a aspectos como a discursividade, mas tipológicas.

Desconsidera-se aqui qualquer tipo de leitura polissêmica, visto que são citadas variedades apenas estruturais dos textos, que são agrupados em “famílias”, fortalecendo ainda mais a homogeneidade da leitura não subjetiva.

Recorte 17

É importante também dar ao aluno oportunidade de ler textos variados, pertencentes a diferentes gêneros textuais, e que, por isso, exigem procedimentos de leitura também diversificados. Há textos que permitem a busca de informações específicas e textos que exigem leitura integral; há textos que servem ao entretenimento e textos que se prestam à ampliação do conhecimento. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

Recorte 18

É importante também dar ao aluno oportunidade de ler textos variados, pertencentes a diferentes gêneros textuais, e que, por isso, exigem procedimentos de leitura também diversificados. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

Ao analisarmos os recortes 17 e 18, observamos a ênfase na leitura partindo de um aspecto de gênero e da diversidade de leitura dos mesmos. No recorte 17, existe um discurso ligado a leitura para frásica, que é realizada apenas para reproduzir os sentidos que nele estão

explícitos através da língua, podemos constatar essa assertiva no trecho “*Há textos que permitem a busca de informações específicas e textos que exigem leitura integral*”. Percebemos também que na leitura de alguns textos, são dados a importância de que o sujeito leitor deverá fazer sua leitura integral e outros não, para nós, este fato é apenas um esclarecimento para o fato de alguns textos não serem apresentados na íntegra nos LDP, o que reforça ainda mais o fato da leitura parafrástica, decodificada e com foco apenas no texto.

No recorte 17, da educação urbana, destacamos a afirmação de um discurso que oferece aos alunos uma variedade de textos, dos quais uns são utilizados para a aprendizagem e outros para o entretenimento. O que no livro da educação do campo, é ausente, ficando assim um discurso implícito de que os alunos que estudam neste livro, apenas podem realizar leituras que possam auxiliar em seu processo de aprendizagem.

Recorte 19

Na escola, o aluno deverá aprender que há textos cuja polissemia é parte constituinte, como por exemplo nos gêneros literários, e há textos cuja compreensão mais exata dos enunciados é a condição para a leitura proficiente, como ocorre, por exemplo, num manual de instrução ou numa receita médica. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o ensino da leitura deve, necessariamente, considerar que um texto não tem um único sentido, também deve cuidar para que o aluno compreenda que nem todo sentido é possível. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

Apesar de no recorte 19 haver o reconhecimento da polissemia em um texto, destacamos que a mesma, de acordo com o discurso analisado, não é apresentada em alguns gêneros textuais, como em receitas. A polissemia destacada no recorte, não é a mesma da perspectiva discursiva, pois ela não se refere aos discursos e ideologias presentes no texto, mas nos vários sentidos que nele há, referente a compreensão textual baseada na pragmática.

Recorte 20

Para que uma leitura seja realizada com compreensão, é preciso que se estabeleça uma finalidade para ela. Assim, é necessário orientar o aluno a ler para cumprir um determinado objetivo. Além do objetivo geralmente indicado pelo livro, o professor, que conhece os alunos e sabe o que se pretende com a atividade de leitura, pode propor a

finalidade que mais se adequar a determinada aula e às demandas de classe. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

No recorte acima, o ensino da leitura não é destacado no aspecto polissêmico, que dá ao mesmo vários sentidos, e nem muito menos a leitura polissêmica na perspectiva discursiva. Neste recorte, é o livro didático e o professor que determinam o objetivo da leitura para o aluno. A prática de leitura ainda é complementada com as atividades sugeridas pelo LD. O professor, segundo o discurso do trecho “*o professor, que conhece os alunos e sabe o que se pretende com a atividade de leitura, pode propor a finalidade que mais se adequar a determinada aula e às demandas de classe*” apresenta ideologicamente autonomia para adequar os objetivos da leitura realizada pelos alunos, porém ele hierarquicamente deve realizar sua prática seguindo as instruções e os objetivos do LD.

Recorte 21

A possibilidade de (re)construir os diferentes sentidos de um texto depende de se considerar a leitura como um processo interativo porque supõe a interação entre leitor, o texto e seu autor e porque trata de um processo de interação das diversas estratégias e capacidades de leitura que entram em jogo para se atingir a leitura proficiente. (PORTA ABERTA, URBANO, 3º ANO)

O recorte 21 apresenta uma perspectiva interacionista da leitura com foco no leitor-texto-autor, porém descarta-se aqui a percepção discursiva da leitura destaca os aspectos ideológicos e os discursos propagados na mesma. Para que o leitor seja proficiente, ele deve utilizar estratégias como a seleção, antecipação, inferência e verificação. Nesta concepção não discursiva da leitura, destaca os aspectos sócio – históricos.

Recorte 22

Da mesma forma, é importante ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto do texto e /ou sobre o gênero textual, antes que a leitura propriamente dita tenha início. Para tanto, deve-se informar o gênero do texto que será lido bem como realizar questões que permitam ao leitor recuperar informações e conhecimentos que já possui sobre o assunto do texto. (Girassol: saberes e fazeres do campo, RURAL, 3º ano)

O último recorte propaga um discurso em que no ato da leitura deve-se considerar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno fora da escola, o que nos remete ao interdiscurso do

letramento que destaca o reconhecimento da função social dos textos utilizados pelos alunos em seu cotidiano. À prática de leitura destacada aqui, é a parafrástica, na qual o sentido do texto está no texto em si e a concepção de leitura é com foco no texto, o aluno apenas recupera as informações explícitas no texto. Diferentemente do discurso legitimado nos recortes 19 e 21, o ensino da leitura não está baseado na interação. A prática da leitura é permeada por um discurso que orienta o aluno a recuperar apenas as informações explícitas do texto *“como realizar questões que permitam ao leitor recuperar informações e conhecimentos que já possui sobre o assunto do texto”*, porém observamos que ao mesmo tempo, há uma margem para que o aluno possa realizar uma leitura polissêmica, na medida em que realiza a interação dos conhecimentos do texto com os que já possui sobre o assunto abordado no texto lido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos nossa pesquisa, observamos que há uma diferenciação notória entre a escola do meio urbano e a escola do meio rural, apesar das instituições federais, estaduais e municipais negarem tal distinção. Dentre os vários fatores que distinguem as instituições escolares já citadas, destacamos algumas delas como a estrutura dos prédios, materiais pedagógicos e os livros didáticos, sendo os últimos um dos meios considerados mais importantes para nós, porque os mesmos estão relacionados diretamente com a ação pedagógica do professor e intervém diretamente no processo de aprendizagem do aluno. Por este motivo, escolhemos analisar os manuais de Português do 3º ano de escolas da zona urbana e rural da cidade de Puxinanã, e neles constatamos que: no que concerne ao discurso legitimado pela educação, o sujeito só é socialmente reconhecido como um ser constituinte de uma sociedade, quando passa a frequentar a instituição escolar e é alfabetizada. A sociedade, que é dividida em classes, privilegia uma determinada classe dominante, que discursivamente tenta equiparar escolas públicas e privadas, porém dessa equiparação ocorre, nos manuais analisados, a distinção e a discriminação do sujeito discente da escola pública, com relação ao da escola privada. Na nossa análise, há um constante discurso do letramento, em que a criança realiza a aquisição da leitura e da escrita e torna-se ciente da função social de textos utilizados na escola e em seu cotidiano escolar, porém a aquisição da escrita é realizada de maneira tradicional em que a criança não é levada a refletir sobre o seu processo de escrita.

Com relação à figura do sujeito professor, apesar do mesmo ser um sujeito complexo, ele é visto como um profissional sem autonomia que deverá cumprir com os conteúdos indicados nos LDP. Na medida que nos manuais analisados existem discursos relacionados de como o professor deve proceder pedagogicamente na formação leitora do sujeito discente, diferenciando as escolas rurais das urbanas, percebemos também que existe uma diferenciação das capacidades pedagógicas do sujeito professor que atua em ambientes distintos (rural/urbano). Esse aspecto poderá ser estudado e pesquisado futuramente.

O sujeito leitor analisado nos manuais, ao mesmo tempo que é considerado homogêneo, porque deve seguir um roteiro de leitura estipulado pelos livros didáticos, que não levam em consideração as suas vivências de leitura externas à escola, são também diferentes em relação a comunidade escolar da qual frequentam, pois enquanto que os leitores

do meio urbano são considerados como mais capazes e mais intelectuais, até mesmo por fazerem leituras com objetivo de entretenimento, os leitores do meio rural, na maioria das vezes, são vistos como sujeitos que apenas realizam leituras na escola, indicadas pelos livros didáticos, não apresentando outras leituras extra escolares e nem tendo acesso a outros portadores de textos como os meios tecnológicos, tabletes e celulares.

A perspectiva de leitura nos *corpus* analisado é de um modo não subjetivo e parafrástico, em que o aluno chega apenas a um único sentido ao texto, constatamos essa realidade nos trechos destacados dos quais afirmam que apesar de serem polissêmicos (no sentido de estrutura, pragmático), os textos são analisados sob a perspectiva de um único sentido e com um único objetivo, que já está previsto e indicado nos LDP. A leitura a princípio, é vista com foco na decodificação, na perspectiva tradicional, o que contrapõe com o discurso de leitura construtivista, disseminado no último tópico da nossa análise. Na maioria dos recortes analisados, a leitura é tida com foco no texto, o que contradiz com outros recortes em que o foco é na interação do leitor-texto-autor. Em nenhum momento, foi identificado um discurso de leitura na perspectiva discursiva em que são destacados os aspectos ideológicos e discursivos propagados nos textos, pois os alunos são orientados em apenas recuperar as informações explícitas no texto, atribuindo apenas um sentido ao mesmo.

Com base em nossa análise, constatamos que em relação ao sujeito leitor e à leitura, há uma distinção dos mesmos, nos manuais, e que prevalece uma ideologia capitalista de determinada classe social, porém na prática educativa o que ocorre são discursos que diferenciam os sujeitos leitores rural dos urbanos. Embora a leitura parafrástica prevaleça em nossas análises, existe distinção entre a leitura direcionada para o urbano e o rural, uma vez que os textos direcionados para o leitor rural tem como objetivos formalizar os conhecimentos na escola. Diante das afirmativas aqui mencionadas, acreditamos que cabe a nós professores, que lecionamos principalmente na zona rural, nos alertarmos com relação as ideologias e discursos legitimados nos manuais e nos livros didáticos de Português utilizados em nossa prática pedagógica, que deverão formar sujeitos leitores conscientes e considera-los como obtendo iguais capacidades de realizar leituras discursivas, independente do meio social dos quais estão inseridos. É de nossa responsabilidade, formamos leitores proficientes, que realizem leituras baseadas nas perspectivas discursivas, e não com foco apenas no autor, pois sabemos que nossos alunos da zona rural tem capacidades cognitivas e intelectuais, de serem

sujeitos leitores que identifiquem os vários sentidos e discursos produzidos e legitimados em um texto, assim como os alunos que estudam no meio urbano.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Girassol: saberes e fazeres do campo**, 3º ano. – 1.ed. – São Paulo: FTD, 2012.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta aberta: letramento e alfabetização**, 3º ano. – 1.ed. – São Paulo: FTD, 2011.

CAZARIN, Ercília Ana. *Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo* In INDURSKY, F.; FERREIRA, M. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 109-122.

CORACINI, Maria José R. Faria. *Concepções de leitura na (pós-) modernidade*. In LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal, (org). **Leituras: múltiplos olhares**. São Paulo: Mercado da Letras, 2005, p. 15-43.

_____ **Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p.239-255.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do discurso - Algumas aproximações da análise do discurso**. Campina Grande: EDUFCEG, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p.24-35.

FOUCAULT, Michel. **A ordem no discurso: aula inaugural do Collégio de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. -23. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GADET, Françoise; HAK, Tony (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] – Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p.163-235.

GRIGOLETTO, Marisa. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: CORACINI, Maria José K. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. – 1ªed. – Campinas, SP: Pontes,1999, p. 67-77.

INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo, (orgs). **Discurso, memória, identidade.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000, p. 71-80.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In ORLANDI, Eni. **A leitura e os leitores.** 2.ed, Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 189 – 200.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 15ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15º edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3.ed., 7ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2012, p.7-35.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 8.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 5.ed. SP: Cortez, 2006, p. 101-142.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In ORLANDI, E. **A leitura e os leitores.** 2.ed, Campinas, SP: Pontes,2003, p. 25 – 46.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos** – 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **A leitura e os leitores.** - 2.ed – Campinas, SP: Pontes,2003.

_____. **Discurso e leitura.** – 7.ed – São Paulo: Cortez,2006.

PIETRI, de Pietri. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, Sirio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Auxiliadora, (orgs). **Livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.7-14.