



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALDINÉIA SANTANA ARAÚJO DOS SANTOS

**LETRAMENTO IMAGÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA,
DE UMA ESCOLA DO CAMPO, DO MUNICÍPIO DE SANTO ESTEVÃO/BA**

Feira de Santana - Ba
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LETRAMENTO IMAGÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, DE
UMA ESCOLA DO CAMPO, DO MUNICÍPIO DE SANTO ESTEVÃO/BA

VALDINÉIA SANTANA ARAÚJO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Feira de
Santana.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Maria
Costa Trinchão.

Feira de Santana - Ba
2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santos, Valdinéia Santana Araújo dos

S239L Letramento imagético no livro didático de língua portuguesa, de uma escola do campo, do município de Santo Estevão/Ba / Valdinéia Santana Araújo dos Santos. - 2025.

192f.: il.

Orientadora: Glaucia Maria Costa Trinchão

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Imagem. 2. Identidade. 3. Campo. 4. Roça. 5. Sentidos. 6. Letramento imagético. I. Trinchão, Glaucia Maria Costa, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.671

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Redevidenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Redevidenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

VALDINEIA SANTANA ARAUJO DOS SANTOS

“LETRAMENTO IMAGÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA DO CAMPO”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 29 de abril de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br GLAUCIA MARIA COSTA TRINCHAO PAULO
Data: 05/05/2025 17:30:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
ICP Brasil JORGE ALBERTO LAGO FONSECA
Data: 16/05/2025 19:58:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Jorge Alberto Lago Fonseca Primeiro/a Examinador/a – IFFar

Documento assinado digitalmente
gov.br LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE
Data: 06/06/2025 10:35:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Ludmila Oliveira Holanda Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Dedico este trabalho a todos que
acreditam na possibilidade de construção
de uma sociedade diversa, humana
amparada pela transformação educacional e
pela justiça social.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão inicial a Deus, a quem devo minha vida, existência e conquistas...

A minha família por toda compreensão nas ausências para se fazer cumprir essa jornada, em especial, ao meu esposo, pela paciência, ajuda e apoio nas horas que precisava; A minha mãe, que já não se faz mais presente nesse plano, de forma física, mas lhe agradeço por ser responsável por cada tijolo construído ao longo dos anos na minha formação em todos aspectos que me fez chegar até aqui;

A minha turma de Mestrado, composta por pessoas maravilhosas, cujas ideias e discussões para além das teorias, mas marcadas pelas diversas leituras de mundo, atravessaram meu processo de formação acadêmica e pessoal.

Em especial, às queridas colegas Renata e Fernanda, por dividirem comigo essa caminhada, me apoiando nos momentos de dificuldades.

A minha parceira de trabalho e amiga, Marcela Smigura, pelo incentivo de ingressar no Mestrado, momento em que foi impulsionado o desejo e as inquietações para pesquisa na escola em que atuamos juntas, em período de parceria de gestão. Bem como ao parceiro de trabalho desse período Jakson Marinho.

Às amigas, Zenaide Leão, Ana Claudia Teixeira, e ao amigo Jean Macel, que também foram pessoas que me incentivaram a ingressar nessa etapa e me apoiaram em momentos difíceis.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, por todos os aprendizados que tanto contribuíram para minha pesquisa, em especial, ao professor Charles Mota, por todas suas discussões decoloniais e sua forma empática de ver o outro, de todo apoio que recebi, de acreditar em mim, no meu potencial, e de todas as vezes que chegava aflita e confusa no processo de desconstrução e construção de saberes na produção da pesquisa;

Também de forma especial, agradeço à professora Ludmila Cavalcante, por todo conhecimento adquirido nas aulas do Tirocínio.

À banca examinadora pelas contribuições, e à minha querida orientadora, parceira e incentivadora Dr^a Gláucia Maria Costa Trinchão, pela paciência, confiança e acreditar no meu potencial. Agradecer pela responsabilidade com que levou esse árduo processo de orientação, em diálogos, sempre muito esclarecedores, com direcionamentos de materiais

importantes para pesquisa. Enfim, meu carinho especial vai para você querida orientadora, que me apoiou em todos momentos que precisei.

A utilização das imagens generaliza-se de fato e, quer as olhemos, quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação. Uma das razões pelas quais elas podem então parecer ameaçadoras é que estamos no meio de um curioso paradoxo: por um lado, vemos as imagens de um que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente, pela perícia de alguns iniciados que nos podem manipular submergindo-se da

nossa

ingenuidade.

Martine Joly,

2007.

RESUMO

O texto dessa pesquisa aborda a discussão dos sentidos das imagens do livro didático e sua proposta de processo de ensino na formação de letrados visuais no contexto do campo. O objetivo é compreender os sentidos trazidos nas imagens do livro utilizado na escola do campo de Santo Estevão, avaliando o efetivo letramento imagético representativo do campo. Analisou-se o livro “Se Liga na Língua”, ed. moderna, 1º edição, 2020/2023 com metodologia de abordagem qualitativa pela análise do discurso. Tendo como relevância a reflexão do livro didático, colaborando para os estudos de profissionais da área, bem como para as propostas curriculares e formação de professores do município de Santo Estevão. O estudo do livro pressupõe pensar um currículo pluricultural nas escolas do campo, elucidando os sentidos dos textos imagéticos presentes em processos formativos, focando um uso de forma não informativa, mas crítico-reflexiva, contribuindo para uma sociedade inclusiva e justa.

Palavras-chave: Imagem. Identidade. Campo. Roça. Sentidos.

ABSTRACT

The text of this research addresses the discussion of the meanings of the images in the textbook and their proposal for a teaching process in the training of visual literates in the context of the countryside. The objective is to understand the meanings brought by the images in the book used in the Santo Estevão countryside school, evaluating the effective representative imagery literacy of the countryside. The book “Se Liga na Língua”, modern ed., 1st edition, 2020/2023, was analyzed with a qualitative approach methodology through discourse analysis. With relevance to the reflection of the textbook, collaborating with the studies of professionals in the area, as well as with the curricular proposals and training of teachers in the municipality of Santo Estevão. The study of the book presupposes thinking about a multicultural curriculum in countryside schools, elucidating the meanings of the imagery texts present in formative processes, focusing on a non-informative but critical-reflexive use, contributing to an inclusive and fair society.

Keywords: Image. Identity. Countryside. Farm. Senses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CAMINHOS INQUIETANTES – PERCURSO METODOLÓGICO	31
1.1 ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E CONTEXTO DOS SUJEITOS QUE O UTILIZAM	35
1.2 LETRAMENTO E IMAGEM	39
1.3 LETRAMENTO E CAMPO	47
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO FINALIZADO DENTRO DA ANÁLISE DO DISCURSO.	52
1.4.1 Análise do Discurso	55
1.4.2 A imagem na Construção da Identidade do Sujeito Campesino	58
1.4.2.1 Identidades e Linguagens	60
2. CONTEXTO DO CAMPO E SUA INFLUÊNCIA NOS SENTIDOS DE UMA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	71
2.1 PEDRAS QUE AINDA OBSTRUEM O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEMPORÂNEO	75
2.2 FIO A FIO DA INTERSECCIONALIDADE QUE ATRAVESSA A EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA DA ROÇA DO MUNICÍPIO DE SANTO ESTEVÃO	80
2.3 A CAMINHADA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO: SEUS LIMITES E AVANÇOS CONTEMPORÂNEOS.	86
2.4 LIVRO DIDÁTICO: O PROCESSO EDUCATIVO PERPASSA PELA AVALIAÇÃO DE QUALIDADE	94
2.4.1 Como Política Educacional, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Distribui Livros Desde os Anos 1930	98
2.4.2 Perpassando Pelos Avanços, Limites e Estagnações na Qualidade dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa	100
2.4.3 Critérios de Avaliação de Qualidade do Livro Didático de Língua Portuguesa	103
2.4.4 Critérios de Escolha do Livro Didático na Rede Municipal de Santo Estevão	106
3. OS SENTIDOS (SEM) SENTIDOS DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA”, PARA ALUNOS DO CAMPO.	108
3.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE PÊCHEUTIANA	108
3.2 TECENDO UMA VISÃO GERAL DA ESTRUTURA DO LD DENTRO DA DIDÁTICA DA IMAGEM	115
3.3 PEDAGOGIA DIDÁTICA DO USO DA IMAGEM NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA	122
3.3.1 E Eu Não Sou um Texto? Imagens como Processo de Apêndice Textual, Marcadas Ainda nos Sentidos Estereotipados Coloniais	123
3.3.2 A Primeira Impressão Não é a Que Fica? Quais Sentidos de	

	12
Representatividade do Campo Reflete na Capa do Livro?	128
3.4 TECENDO UMA RETOMADA HISTÓRICA DE SENTIDOS E INICIANDO AS DISCUSSÕES	131
3.5 TECENDO REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA IMAGEM DO SERTÃO NORDESTINO EM UM LIVRO DIDÁTICO	143
3.6 TECENDO OS SENTIDOS DA IMAGEM DOS SUJEITOS DO CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	179
A - O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ?	179
ANEXOS	183
A - CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO E A ATUAL COMPOSIÇÃO DO QUADRO DA REDE	183
B - ATA DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE 2024	188

INTRODUÇÃO

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1987).

As ideias explicitadas pelo educador Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis da pedagogia contemporânea, estimularam a elaboração deste projeto de pesquisa, intitulado: *Letramento imagético no livro didático de língua portuguesa utilizado numa escola do campo*, tendo como objeto de estudo, a saber, a utilização das imagens do livro didático de língua portuguesa como meio de formação de professores comprometidos com a questão da educação do/e no campo.

A partir de inquietações e reflexões sobre minhas experiências enquanto professora, há quase 27 anos na área da educação, sendo aproximadamente 22 anos como professora de língua portuguesa e artes, e parte coordenadora - e até mesmo pelo meu lugar de fala e de origem- vinda de uma família de classe baixa, pais que cursaram aproximadamente até a quarta série (como denominavam na época), mas que na figura de minha mãe, filha de professora da roça, chamada na época de leiga, estimulou toda minha formação na rede pública de ensino. Minha vó, negra, criada entre famílias de branco e moradora de uma comunidade da roça, também é uma referência em minha formação pessoal através do seu legado de resistência na educação e de memórias afetivas da roça.

Cabe-me aqui abrir um breve parênteses para especificar a eleição do termo roça como elemento singular para os direcionamentos assumidos por este projeto de pesquisa, visto que a eleição de uma categoria analítica de forma alguma pode ser feita sem a devida justificativa para tal. Desse modo, friso, aqui, a questão peculiar da roça com a objetivação de demarcar o espaço de vivências afetivas, considerando o espaço da roça como um território identitário sem deixar de reconhecer toda práxis política que historicamente demarca a educação do/e no campo como uma vereda atravessada por potente militância fundamentada no ideal da resistência à lógica capitalista que visa hierarquizar os territórios, pondo o campo em patamar de inferiorização à zona urbana.

Nesse direcionamento, é importante destacar que a eleição do termo roça de forma alguma é referente ao desenvolvimento de uma categoria alheia ao campo, mas, de

maneira específica, uma forma de valorizar o coeficiente afetivo gerado entre o sujeito camponês e a terra, sendo esta traduzida no conjunto de costumes afetivos que caracterizam tal sujeito como alguém orgulhosamente oriundo daquele território. Assim, parto da perspectiva de afirmação do estereótipo, do “roceiro”, para subverter o teor desqualificador historicamente construído em seu entorno. Logo, na minha leitura, o termo roça aprofunda a relação do sujeito com a imagem pejorativa de si, abraçando os elementos usados como desqualificadores para convertê-los em razão de orgulho identitário. Pontuando também, que sendo o objeto de pesquisa, as imagens do livro didático, dentre elas, imagem que foca território e outros sujeitos, o debate utiliza o termo Campo focando em território e toda luta dos movimentos sociais pelas políticas de fomento desses espaços, como da educação do/ e no campo e o termo roça nas questões de memórias afetivas de uma identidade peculiar de sujeitos que utilizam o objeto desta pesquisa, a saber, as imagens do livro didático.

Continuando a tecer acerca da minha formação pessoal, vale ressaltar que, mesmo minha vó sendo professora leiga, minha mãe dispôs de pouco acesso aos estudos no período da infância e adolescência, fato que, no percurso da vida, veio ficando mais difícil devido à necessidade de trabalhar para manter o sustento da família. Assim, as origens familiares que me constituíram revelam o retrato de marcas do colonialismo, abordado por Abib (2019), que traçaram um caminho com muitas dificuldades.

O incentivo à leitura no seio familiar, algo inexistente, minha mãe não tinha o hábito e as lutas para o sustento da família era algo que lhe roubava todo tempo. O gosto pela leitura veio a princípio por meio da escola, através de leituras visuais utilizando as Histórias em Quadrinhos, as imagens me seduziram e conduziram. Segundo Oliveira (2003) eu me construo pessoa, enquanto pessoa no convívio com outras pessoas. A família é nosso primeiro seio de convivência sólida que nos amamentamos e vamos amamentar gerações seguintes. Incluindo além desse seio, a escola, o nosso convívio social, que vai nos tecendo e sendo tecidos enquanto ser. Tecer a princípio um pouco de minha formação pessoal, depois acadêmica e profissional, contribui para que o leitor compreenda minha aproximação e motivações com o presente objeto de estudo. Sinto-me como meus alunos, de classe baixa, famílias com raízes marcadas pelo colonialismo, tendo como recurso de mudança de vida, uma educação pública de qualidade. E nessa busca, vejo que por meio da análise crítica de um material tão direcionador nas aulas, o livro didático, pode se traçar dois caminhos: o primeiro, que a ingenuidade na escolha das atividades do livro didático pode reforçar o ensino hegemônico, negando uma

educação transformadora, e assim, tornar-se ato não eficaz na concretização de sonhos de muitos educandos da escola pública. O segundo caminho, na busca de um currículo pluricultural poder direcionar uma educação transformadora, baseadas nas ideias de Freire (1980) na emancipação de mentalidades dos indivíduos na construção de suas histórias.

Continuarei, ainda, tecendo um pouco sobre minha formação pessoal, e também se faz importante explicitar sobre a formação acadêmica, nesse momento, para melhor entendimento do leitor, acerca do processo de constituição e relação com o objeto de estudo. Esse entendimento da minha relação com o contexto do objeto de estudo, considerando elementos subjetivos, é fruto de um paradigma científico emergente, o qual, vem incorporando novos elementos no fazer ciência. Dentre eles, a questão da subjetividade, da cultura, configurando nesse sentido, para além da ideia de neutralidade e de objetividade presente no paradigma científico contemporâneo. Uma vez que, a ciência moderna, sempre pretendeu aspirar uma verdade com margem apenas objetiva e absoluta, sem levar em consideração as variantes subjetivas do contexto. Reconhecer esse espaço de construção e constituição das subjetividades é fundamental para que o campo educacional não só tematize de modo mais complexo os processos de aprendizagem, o conhecer humano, outrossim, é importante para a própria compreensão de sujeitos sociais em movimento, isto é, sujeitos em ação, que se mexem, resistem, incomodam e que são agentes da ação educativa (Arroyo, 2003, p. 24).

Incorporando o elemento da subjetividade que nos potencializa ao contato de produção de saberes entre o meio cultural e o sujeito, que essa pesquisa se posiciona contrária a uma ciência moderna, imutável em que com herança epistemológica da herança histórica da tradição positivista faz separação entre o sujeito e objeto. Não é essa abordagem teórica que a presente pesquisa visa embasar, uma vez que, esse objeto foi fruto de inquietações nas minhas vivências, minhas experiências formativas pessoais, acadêmicas e da prática profissional. É numa concepção de ciência com paradigmas insurgentes que discorda com a neutralidade do pesquisador, que enxerga ser impossível manter a total imparcialidade, já que o “fazer pesquisa” nasce de inquietações muito particulares decorrentes de experiências, leituras, produções individuais em contextos diversos de nossa coletividade. Assim, as especificidades do contexto e do sujeito são elementos considerados no processo de construção do fazer ciência no campo educacional, pois o sentido não focaliza apenas numa generalização de uma razão objetiva e mensurável. Pretendemos assim adentrar nos sentidos que a ação científica

construiu historicamente sem considerar as especificidades das práticas sociais da educação e do processo formativo dos educadores (Ghedin & Franco, 2011, p. 28).

Em contrapartida a essa ciência moderna, a pesquisa que aqui apresentamos aponta que por meio do conhecimento dos sentidos que carregam as imagens no livro didático, poderemos propor uma educação com inovações pedagógicas de uma leitura crítica, de uma leitura que se aproxime das identidades dos discentes, transformadora de uma realidade excludente e enraizada em injustiças e desigualdades sociais, raciais, dentre outros elementos negativos constituídos ao longo da história.

Propor uma pesquisa com abordagem teórica que se fundamenta nessas bases da ciência moderna é continuar estáticos, mesmo com toda revolução da sociedade impulsionada pela tecnologia. Apesar de todo avanço tecnológico obtido pela revolução científica, esta não produziu avanços no progresso humano e pode mais consolidar os poderes do que favorecer emancipações (Morin, 1982, p.13). E não é a proposta da recente pesquisa com imagens, de consolidar poderes sem favorecer emancipações - é justamente o contrário- é quebrar esse paradigma de leituras ingênuas, numa era em que somos bombardeados pelas imagens em todos locais sociais, descortinar o olhar das leituras de imagens que fortalecem a consolidação do poder hegemônico.

Em relação à minha formação acadêmica, aos 21 anos, cheguei à Universidade Estadual de Feira de Santana no curso de Letras com Francês. Nessa trajetória, a linguagem era minha escolha e meio de transformação pessoal e social. Antes de me tornar professora efetiva em 2004, iniciei na área da educação com certificado de magistério, aos 19 anos de idade, atuando numa escola do campo do município de Ipecaetá de fundamental I anos iniciais, como docente numa turma de quarta série, como se denominavam na época. Em 2004 passei no concurso público da rede Municipal de Santo Estevão, onde atuo como professora de língua portuguesa, artes, e atuei na coordenação. Iniciei como coordenadora em 2017, o que me levou a cursar pedagogia, sempre na busca de desenvolver o melhor na rede pública, e continuar na coordenação de 4 modalidades (educação infantil ,ensino fundamental I, II, e uma turma da EJA) . Nesse período da coordenação, em 2017, comecei a ter um olhar mais pedagógico, peculiar para o ensino da leitura com imagens. Descobri no olhar das crianças o encantamento quando fazia momentos de contação de histórias, principalmente com a utilização das imagens.

Outra experiência importante como coordenadora que contribuiu para me direcionar ao processo de origem do meu objeto de pesquisa, está relacionado ao período

da pandemia do COVID-19¹, em que eram produzidos cadernos para todas as modalidades, e a comunicação era focada nas imagens. Na hipótese de que, se o professor estava distante por conta desse período pandêmico – a linguagem que mais se aproximava e até mesmo substituiria a fala do professor em direcionamentos das questões – eram as imagens que carregavam essa função comunicativa, facilitadora da mensagem. Assim se constituía a ideia para produção dos cadernos de atividades. Mas, antes de concretizar essa produção para toda rede, a escola, de forma individualizada, utilizava atividades das páginas do livro didático, as quais, já eram material de uso nos anos anteriores e pós- pandemia, em 2022.

A partir dessas experiências comecei a refletir sobre o poder de motivação, transformação e de facilidade compreensiva na comunicação que as imagens são capazes de proporcionar. Diante do encantamento observado como coordenadora na educação infantil, comecei a associar e questionar o seguinte: Se desde que nascemos, se na educação infantil a leitura por imagem desperta encantamento, por que não trazer se for necessário ou resgatar isso para o público do fundamental II, uma vez que se mostram, muitas vezes, desencantados com leituras? Como o livro didático desperta esse encantamento por meio das imagens? Será que estão explorando a estrutura gramatical com maior ênfase e isso vem prejudicando o encantamento? São inquietações que vinha fazendo ao perceber no público de fundamental II, uma desmotivação pelas leituras retiradas das atividades dos livros.

Desenvolver uma leitura crítica e prazerosa é algo que nunca deixou de ser um desafio para todo educador. Primeiro é se basear no fato de que as imagens despertam curiosidade, maior atenção desde a infância dos indivíduos. Uma vez que, na educação infantil, se explora necessariamente esse tipo de texto, em que mesmo a criança sem dominar os códigos gráficos da palavra, o texto imagético em si, já se conecta e dialoga com a criança. Outro fato, é que no ensino fundamental II não temos mais essa faixa etária, trata-se de adolescentes – cheios de transformações biológicas e psicológicas – estão na crise entre deixar o mundo de criança e se exemplar no mundo de adultos, mesmo sem ainda pertencer a tal fase. E mesmo nesse turbilhão de modificações, os textos

¹ A covid-19 foi classificada como pandemia no mês de março de 2020 em que milhões de pessoas no mundo foram afetadas pela doença. Com isso vários setores sociais foram prejudicados, dentre eles a área da educação. No Brasil, muitas escolas foram fechadas e milhares de discentes tiveram suas aulas interrompidas, até o MEC autorizar o ensino à distância.

imagéticos, os desenhos encantam ainda como se fossem crianças. A diferença está no sentido de que nessa fase há um desenvolvimento maior na criticidade.

Tratar de temáticas que despertem o interesse dos adolescentes, também era um elemento de questionamentos nas atividades do livro didático de língua portuguesa no processo de produção do objeto. Nessa perspectiva, Martins, Abrantes e Facci (2017, p.19) dialogam com Vygotsky afirmando que o interesse é a chave para compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente, uma vez que, este é como produto da complexidade da atividade social, denominada de necessidades superiores, entra em momentos de crise em que os velhos interesses (da infância) vão desaparecendo e surgindo outros novos- num processo longo, sensível e doloroso- em que os interesses passam por uma viragem, uma alteração. As imagens, estão dentro desse limiar da virada de fases e acaba permanecendo nesse processo dos novos interesses.

Esses questionamentos, trouxeram-me atitude de começar a exercitar a pesquisa exploratória, amadurecendo com as práticas pedagógicas em sala de aula desenvolvidas no ano de 2022. Período pós pandemia, em que voltou às aulas presenciais, e junto com ela, os entraves que já predominavam ao longo dos anos e que se explicitaram com mais vigor e clareza na pandemia. Preocupação que prevalecia ao longo dos anos, ao perceber uma certa desmotivação dos educandos no tocante a leitura e foi numa turma de 6º ano com dificuldades de leitura e escrita, que vi nas imagens, recurso promissor de leitura, produção de texto e de melhores atitudes de concentração, motivação e comportamento. A escolha das temáticas, também foi algo de muita relevância e que chamou atenção para despertar interesse, prazer, pertencimento das leituras desenvolvidas em sala de aula. Após atividades diagnósticas, foi percebido muitos alunos que não sabiam ler e assim não escreviam. O recurso que permitia caminhar nessa turma era trabalhar com textos imagéticos, com estes, quem não sabia ler decodificando os códigos da escrita, liam as imagens, e a partir destas, caminhavam para o processo da escrita. Mas nesse ponto comecei a questionar: As atividades com imagens, dispostas no livro didático, auxiliam o professor numa leitura emancipatória, ou fortalece a cultura hegemônica no contexto do campo?

Outro ponto importante com o trabalho com as imagens nessa turma foi a presença de um aluno surdo que se encontrava também neste grupo. Este aluno, por sua vez, sabia escrever, o problema era a comunicação que tinha que desenvolver com ele no início do ano ainda sem a chegada da intérprete de libras, pois, sendo professora da turma, não dispunha de nenhuma formação em libras. Mesmo buscando recursos de

comunicação básica em libras na internet, para que pudesse ocorrer nosso diálogo, não era o suficiente. Nessa busca, conseguir perceber uma comunicação com o aluno surdo através da compreensão das atividades por meio da imagem. Ele observava as imagens e escrevia o seu entendimento acerca de sua leitura visual e assim ele se sentia incluído nas atividades e concentrava-se. Com a chegada da intérprete de libras na sala a comunicação com o aluno surdo se desenvolveu melhor.

E assim as indagações não cessavam, queria compreender em turmas mais maduras, como o 9º ano, nas quais também trabalhei nesse ano de 2022, pós pandemia, como os alunos analisavam, compreendiam as leituras imagéticas. Diante do convívio com essa turma, ficou perceptível que a maioria dos educandos não conseguiam fazer uma análise mais profunda de criticidade política e social trazidas na leitura da imagem de Charges trabalhadas. Comecei a me questionar sobre como deveriam ser conduzidas as leituras imagéticas dando maior foco nas análises das imagens, numa interpretação crítica ou com maior foco em estudar as estruturas linguísticas por meio da imagem? Ou seja, será que as atividades propostas com imagens estão mais preocupadas em trabalhar com as questões de estudos gramaticais, por serem 9º ano, e deixam de lado a formação de letrados visuais? E isso me levou também a questionar sobre quais tipos de temáticas os livros didáticos traziam por meio das imagens. Sentia falta daquelas que se aproximassem da realidade dos alunos, negros, do campo.

Diante de toda essa minha trajetória de formação acadêmica, profissional e até pessoal, o leitor pode perceber que o objeto de estudo proposto nesta pesquisa - não se distancia do meu contexto - pelo contrário, ele nasce de vivências e experiências do sujeito pesquisador numa escola do campo. E se aproxima do contexto dos sujeitos que utilizam o material de estudo, a saber, as imagens do livro didático para alunos de escolas públicas, na sua maioria em condições sociais desfavorecidas, que por meio da educação pode transformar o meio e ser transformado. Faz se necessário, compreender o contexto onde se utiliza o livro didático de língua portuguesa, pois não é possível analisar um material fora do seu contexto de utilização, que por sua vez, neste, estão inseridos os sujeitos consumidores de determinado material de estudo.

O município de Santo Estevão, faz parte do vale do Paraguassu, localiza-se no interior do Estado da Bahia, próximo à cidade de Feira de Santana, esta é conhecida como

um território identitário de Princesa do Sertão da Bahia². Segundo o plano municipal de educação do município de Santo Estevão do ano de 2015, acerca de aspectos históricos, a região do Paraguassu era considerada, pelos colonizadores, uma área estratégica para integração da capital ao interior. Neste município, focaremos a comunidade do Sítio do Aragão, localizada na porção noroeste, povoado onde se situa o contexto central do estudo do material desta pesquisa.

Analisando o que os estudos acadêmicos existentes até o presente momento (ANEXO A), nos relatam acerca dessa temática e as lacunas que promovem o desenvolvimento dessa recente pesquisa, por meio de uma revisão sistemática de literatura, foram feitas buscas nas bases de dados CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – SISBI – UEFS, no recorte temporal dos últimos 5 anos, pesquisando artigos e dissertações.

Na base de dados CAPES foram encontrados 6 resultados numa busca avançada usando os descritores de filtro: letramento, imagem nos idiomas inglês e português. Na base Scielo, utilizando os mesmos descritores de busca utilizados na CAPES, foi encontrado apenas um resultado. No google acadêmico apareceram 22 resultados a partir do tema letramento por imagem. Foram excluídos pelos seguintes motivos: Tratavam de práticas pedagógicas na língua inglesa, a maioria tratava de letramento digital e a multimodalidade, enfatizam muito a fase da alfabetização explorando a linguagem verbal, outros tratavam da educação midiática em geografia. Em suma, pela explanação os motivos de exclusão foram por estarem fora da temática, sem aproximação com a recente pesquisa teórica. De 22 resultados por esses critérios apresentados foram excluídos 21 e apenas um artigo que se aproximou com a presente pesquisa. Na base de dados Scielo foi encontrado apenas um resultado e este foi excluído devido fator de exclusão de temporalidade, pois o artigo foi publicado em 2013. Vale ressaltar, que na base de dados CAPES, Scielo e google acadêmico foram encontrados artigos, quando utilizado a opção dissertações, dava nenhum resultado.

Na Biblioteca da UEFS, numa busca digital, não apareceu nenhum resultado com a temática da pesquisa aqui em desenvolvimento. Assim, marquei um treinamento com bibliotecário da UEFS, e neste, foi verificado que não havia resultados em busca digital.

²Do ponto de vista espacial-territorial, abrange o Território de Identidade Portal do Sertão – Bahia, que abrange os municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antonio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova (Couto, 2014, p. 4).

Foi encontrado resultado de forma física na secretaria do Mestrado de Desenho, a dissertação de Denise Pereira da Silva, indicada pela minha orientadora como fonte de estudo. Por indicação, também encontrei a dissertação de Suely S. Souza, que também foi uma dissertação desenvolvida na UEFS. Ambas dissertações foram incluídas nas análises para estudo, pois se aproximam da temática da recente pesquisa teórica sobre letramento imagético no livro didático no tocante ao estudo de análise de imagens.

Buscando amplamente na base de dados de periódicos da CAPES, em que a princípio, numa busca simples foi encontrado muitos artigos acerca do tema letramento, focando elementos diversos que não se assimilaram totalmente ao tema aqui estudado. Nesse banco de dados, fazendo uma busca avançada, mais filtrada, utilizando palavras chaves, letramento e imagem tanto no idioma português como inglês, apareceram 6 resultados, e destes usando critérios de exclusão e inclusão, apenas um artigo foi selecionado por se aproximar da temática da presente pesquisa, os outros excluídos. Os critérios de exclusão foram a temporalidade que não se enquadravam nos últimos 5 anos e fora totalmente da temática. Usando palavras chaves como letramento e campo a busca apresentou um resultado muito amplo com 901 resultados. Para melhor filtrar numa busca avançada utilizei as palavras chaves: letramento e campo e imagem. Apareceu 11 resultados, tomando destes apenas um artigo intitulado: Uma imagem vale mais que mil palavras: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual por se aproximar da temática da pesquisa, mas ao analisar o ano, 2024, foi excluído pelo critério temporal. e os outros trabalhos foram excluídos da análise por fora da abordagem, tratando de letramento docente, imagens de escrita acadêmica dentre outras abordagens divergentes da pesquisa em questão.

Costa e Carneiro (2019) propôs em sua pesquisa como objetivo reflexões sobre a utilização de imagens para a comunicação sem palavras, porém repleta de significados partilhados. Neste artigo a abordagem da imagem foca muito numa leitura de pensar junto a essa leitura imagética o contexto no qual foram criados os emoticons, tratando de um contexto que entra em cena mais fortemente as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Como resultado, essa pesquisa traz a questão de ampliar a compreensão dos processos de alfabetização para além do ensino aprendizagem dos códigos escritos, situando essas práticas nas relações do cotidiano e atribuindo a estas o grau de importância na inserção da vida pública e no exercício dos direitos de cada um e coletivamente. Esse estudo se difere da presente pesquisa na medida que trata do letramento digital focando os emoticons e não trata dos processos educativos das práticas

pedagógicas na mediação dessa formação de letrados visuais num processo de análise dos sentidos das imagens do livro didático utilizados pelos professores do ensino fundamental II da rede de ensino do Município de Santo Estevão.

Os estudos a seguir foram os que mais se aproximaram com a presente pesquisa e que contribuirão no tocante ao conhecimento acerca da análise da imagem. É percebido nos estudos de Amaral e Fischer (2013) intitulado “Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual”, este artigo tem o objetivo de identificar o tipo de abordagem dado à imagem em um livro didático do 1º ano (EF), aprovado pelo PNL D (2010). O intuito foi discutir em que medida a amostra analisada favoreceu uma leitura compreensiva e crítica do texto imagético. Apesar de tratar do estudo do livro didático em livro do 1º ano, alfabetização, este material trouxe elementos que se aproximam do tema aqui desta pesquisa, assim como a dissertação intitulada “As imagens presentes nas questões de Língua espanhola do exame nacional do ensino médio” da autora Silva (2018) que objetiva analisar a relação que se estabelece entre as diretrizes da matriz de referências e as questões da prova de espanhol do exame nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em sua dissertação, Silva traz a questão de análise da imagem numa perspectiva sociocultural, porém dentro das questões da avaliação do ENEM, uma proposta que se assemelha com o trabalho aqui proposto quanto ao aspecto de análise de imagem numa abordagem sociocultural, e que se difere no que tange aos estudos acerca do letramento por meio da imagem, no âmbito de analisar os sentidos das imagens trazidos pelo livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal do Município de Santo Estevão.

A dissertação de Souza, autora do trabalho intitulado “O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural”, nos apresenta um estudo que propõe um diálogo interdisciplinar entre os campos da Educação e do Desenho, buscando auxiliar educadores na compreensão e no trato do conteúdo imagético de livros didáticos, principalmente os de História, utilizados no 5º ano do Ensino Fundamental. Este trabalho evidencia como resultado a constatação de que os livros didáticos continuam sendo potencializadores da desigualdade social. Esse estudo traz as ideologias do livro didático em relação ao negro por meio de análises das imagens, mostrando a relevância de se conhecer criticamente as leituras verbais e visuais desse livro, e assim a importância desse conhecimento para auxiliar os educadores em promover uma educação que considere a diversidade cultural. No tocante

às questões de análise de imagens do livro didático e a proposta de uma educação que se baseie na diversidade de culturas são os elementos que se aproximam da minha pesquisa e se difere quando trago meus estudos para o contexto de ruralidade, para o ensino fundamental II e para o letramento imagético de um livro didático de Língua Portuguesa utilizado por uma Escola da Roça do Município de Santo Estevão.

O artigo intitulado, Educação do campo, alfabetização e letramento: desafios contemporâneos, de Gabriela Teles Meira Cruz , reflete acerca do processo educativo atual da educação do campo e as contribuições da alfabetização e do letramento na transformação da realidade campestre e na formação política e social dos indivíduos. O artigo intitulado: *Alfabetização e letramento no contexto da educação do campo*, de Rodrigues Soares de Oliveira (2018), trata da escola do campo com desafios que precisa para desempenhar seu papel de ensinar à criança não apenas a leitura habitual da escola, mas levá-la a aprender a ler o mundo, contextualizando toda história da educação do campo. Ambos artigos se diferenciam da pesquisa em desenvolvimento, quando não abordam a questão do processo de letramento imagético no livro didático “Se Liga na Língua” no contexto do campo.

Referente aos estudos que a literatura nos traz, acerca do tema da presente pesquisa: letramento imagético, não foi encontrado pesquisa que levante estudos dos sentidos das imagens no livro didático de Língua Portuguesa utilizado por uma Escola do Campo da Rede Municipal de Santo Estevão. Encontramos pontos que se alinham com a presente pesquisa no tocante a abordagem sociocultural, a importância da análise das imagens do livro didático para formação de letrados visuais, pontos estes, que contribuirão para continuidade dos estudos da pesquisa proposta.

A problemática desta pesquisa, parte dessa minha implicação com o objeto em estudo, a saber, as imagens do livro didático de língua portuguesa, destacando minha trajetória na formação acadêmica, minha prática profissional enquanto educadora, e até por motivações pessoais, surgirem minhas inquietações referentes ao uso de imagens nos livros didáticos de língua portuguesa. Assim, essa pesquisa tem como questão: O processo de ensino trazido pelo livro didático de língua portuguesa “Se Liga na Língua” – autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 1ª edição, editora moderna – promove a leitura imagética nos sujeitos de uma escola do campo do Município de Santo Estevão-Ba?

Como forma de direcionamento, estabelecemos o seguinte objetivo geral:

- Compreender os sentidos trazidos nas imagens do livro didático de língua portuguesa utilizado por uma escola do campo do município de Santo Estevão,

avaliando se estes são pertinentes a um efetivo letramento de base imagética representativa do campo.

E como objetivos específicos:

- Investigar se o letramento imagético está contemplado nas propostas curriculares da rede municipal de Santo Estevão para a população do campo;
- Mapear os critérios de escolha do livro didático para as escolas do campo do município de Santo Estevão;
- Analisar os sentidos das imagens do livro didático de língua portuguesa se reforçam a potência da proposta de um currículo pluricultural, de maneira a atender as demandas oriundas de uma educação do campo.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois examina evidências baseadas em dados visuais e verbais para entender fenômenos discursivos disseminados por um material utilizado num dado contexto social. O procedimento caminhará pela Análise do Discurso.

Esse trabalho torna-se relevante por contribuir socialmente ao proporcionar importantes reflexões a diversos profissionais, em especial, aos da área de educação e pesquisadores interessados pela temática abordada. Além disso, essa pesquisa, trará dados importantes para a Secretaria de Educação do Município de Santo Estevão, afim de nortear formações para a escolha e o próprio uso crítico reflexivo do livro didático. O uso do texto imagético, como proposta de incentivo à leitura prazerosa e crítica, mostra a preocupação em formar educandos capazes de transformarem a si e ao meio, uma vez que esta pesquisa busca um conhecimento em leitura de imagem que se aproximem de uma transformação não só cognitiva, mas socioemocional em alunos do ensino fundamental II de uma escola do Campo do Município de Santo Estevão. Leituras imagéticas ingênuas podem enganar e solidificar o colonialismo ainda presente e diluído nas relações sociais e inseridas na cultura.

A cultura, nas últimas décadas, passou a desempenhar um papel decisivo no processo de compreensão nas relações na sociedade contemporânea, tanto no que tange à crise de identidades (Hall, 2009, p.17) trazendo a cultura como palco de disputas de espaços políticos oriundos dos novos arranjos sociais. A cultura é espaço central de disputas, e conflitos no âmbito das relações de poder e dominação, podendo se tornar um importante terreno de luta de povos e comunidades que se utilizam de sua ancestralidade, sua língua materna, suas tradições, memórias e sobretudo do seu imaginário como forma

de resistência a processos de dominação política, econômica e ideológica constituído dessa estratégia de sobrevivência social. Esse espaço central dialoga com o que nos afirma Hall (1997, p. 21), quando ele traz que a cultura tem se examinado a centralidade da cultura e tudo que está associado a ela e seu papel constitutivo, hoje, em todos aspectos sociais.

Sabemos que não foi porque houve uma “libertação” no tocante ao colonialismo, ou seja, a descolonização das colônias dos países latinos americanos em termos de ideia ligada ao poder econômico, militar, jurídico e político. Todavia, prevalece a colonialidade, uma vez que, é mais profunda, pois atinge as mentalidades dos povos colonizados, estão diluídas nas relações sociais inseridas nas culturas. Segundo Quijano (2005, p.8) a colonialidade faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mas especificamente diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado. Nesse sentido, ainda segundo Quijano (2005, p.8), o colonizador destrói o imaginário do outro, subalternizando-o, aniquilando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim se naturaliza o imaginário do invasor europeu. E falar em imaginário na cultura contemporânea, é falar no poder das imagens por meios de sentidos responsáveis em solidificar a ideia do poder hegemônico que se torna entrave para uma sociedade com transformação social justa e humanizadora. Faz-se necessário formar indivíduos capazes de identificar os sentidos carregados pelas imagens, os sentidos que invadem o imaginário para permanecer e solidificar as relações de poder de uma minoria que reduz o universo cultural, silencia grupos, desumaniza para se reafirma numa única Cultura, uma única existência.

Em suma, essa recente produção teórica tem sua devida relevância na medida em que propõe formação de letrados visuais numa sociedade em que as imagens estão presentes e se fazem fortes em todas as relações sociais. Conhecer as imagens do livro didático de língua portuguesa, que estão sendo levados para as aulas de língua portuguesa, nos proporciona desenhar, mapear o conhecimento sobre a qualidade do material no sentido de formação dos letrados visuais. Assim, o município poderá traçar mudanças em suas bases curriculares, na capacitação de professores para escolha de materiais didáticos, inclusive do livro, que não se fundamente em trabalhar com um currículo monocultural, mas que traga as imagens como forma de formar letrados visuais conhecendo os diversos sentidos que um texto imagético pode carregar.

Estudar a imagem na linha 3 de pesquisa - Culturas, Diversidades e Linguagens³, é propor uma leitura crítica de uma linguagem atravessada por relações de poder hegemônico e contra hegemônicos, o que se faz necessário investigar os materiais didáticos que trabalham com as imagens, e se estes, propõem formação de letrados visuais na rede de ensino do município de Santo Estevão. Esta linha aborda os processos culturais de construção de saberes e práticas sociais, o que não deixa de inserir as imagens como parte desses saberes e processos, envolvendo sujeitos e coletivos humanos em sua diversidade/diferença e complexidade, que constitui o contexto campesino, local tomado como fonte de estudo nesta pesquisa.

Nesse estudo, para se chegar ao objetivo geral, atender às inquietações do estudo, respondendo à sua problemática, partimos das inquietações da trajetória da pesquisadora com seu contexto que fazem surgir a presente pesquisa traçando toda abordagem do primeiro capítulo, juntamente com a apresentação da escolha do livro investigado e contexto dos sujeitos que o utilizam, traçando assim todo percurso metodológico da construção da pesquisa. Foi necessário nesse capítulo também, situar o leitor de abordagens sobre as categorias teóricas desta pesquisa, trazendo abordagens sobre letramento e imagem, assim como letramento e campo.

No segundo capítulo, intitulado *Contexto do Campo e Sua Influência nos Sentidos de uma Constituição Identitária*, trazemos o conhecimento desse contexto do Campo, entendendo as políticas de movimentos sociais para reforçar a compreensão nas análises dos discursos no âmbito de território e a compreensão de roça como elemento de produção de sentido, nos discursos relativos à memória discursiva no tocante a formação identitária de uma comunidade peculiar do sertão da Bahia. Tecendo uma abordagem que vai da compreensão da história da educação do campo dentro das políticas promovidas pelos movimentos sociais até a história e avanços da educação do campo no município de Santo Estevão. Tecendo uma abordagem sobre educação do campo e livro didático dentro dos critérios de avaliação de qualidade partindo de uma abordagem macro e situando para as questões locais relativas ao município de Santo Estevão.

No terceiro Capítulo, *Os Sentidos (sem) Sentidos das Imagens do Livro Didático “Se Liga Na Língua”, para Alunos do Campo*, trazemos as análises dos sentidos das

³Esta linha aborda os processos culturais de construção de saberes e práticas sociais, envolvendo sujeitos e coletivos humanos em sua diversidade/diferença e complexidade, enfatizando os seguintes fenômenos: práticas escolares e não-escolares, expressões artísticas culturais, processos de socialização na infância e juventude, diferenças de gênero e étnico-raciais, dentre outros (PPGE - UEFS).

imagens do livro didático e a representatividade do campo. E por fim as considerações finais e referências bibliográficas.

1. CAMINHOS INQUIETANTES - PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 1. Primeira experiência na educação do campo



Fonte: Arquivo pessoal.

O contexto com experiências na educação do campo, carregou comigo logo no início que comecei a carreira na docência, em 1998, aos 19 anos numa escola do campo (Figura 1), do município de Ipecaetá, vizinho ao município de Santo Estevão. Já em relação ao trabalho com imagens e o livro didático, desencadeou recentemente com experiências na escola do município de Santo Estevão. A construção de uma pesquisa nasce de indagações do meio, ao qual estamos inseridos por uma Cultura ou culturas. Contemporaneamente, segundo Hall (1997, p. 16) tem se examinado a centralidade da cultura e tudo que está associado a ela e seu papel constitutivo, hoje, em todos aspectos sociais. Sendo assim, não é possível pensar em pesquisa sem essa associação de Sujeito, Objeto e contexto sócio-histórico cultural. Na presente pesquisa, contrária à pensamentos da ciência moderna de neutralidade e isolamento de contextos, se faz necessário aqui, se atentar a compreender o contexto dos sujeitos que utilizam o objeto de estudo, o livro didático de língua portuguesa. Pois, o material tem utilidade na sua relação com os sujeitos que o utilizam- e propor um letramento analisando os sentidos das imagens no livro didático, não se dissocia dos elementos históricos, ideológicos e culturais de

produção dos sujeitos que produzem e dos leitores dessa produção. Afinal, toda produção tem uma intenção para com aqueles que irão utilizar, pois a linguagem não é neutra.

Pensar em pesquisa em si só, já nos transporta para lugares de inquietude, e fazer pesquisa em Educação, em que a Escola e seu contexto histórico cultural se entrelaçam em sua constituição como local de instituição, conservação de um dado poder, sendo este hegemônico, nada mais inquietante do que pensar pesquisa em Educação, trazendo também inquietações sobre a cultura numa relação do pesquisador, objeto de estudo e as condições de produção desse objeto numa ordem dialógica de quem produz e para quem produz.

A minha trajetória como professora há aproximadamente 27 anos na área da educação, iniciando aos 19 anos numa escola no campo, e ao longo da caminhada profissional ser direcionada para lecionar neste mesmo ambiente, não me coloca em posição de neutralidade nesse contexto que centra o estudo do material, o livro didático, utilizado por sujeitos constituídos culturalmente por marcadores sociais que se aproximam de minhas vivências profissionais e até pessoais. Ao longo da minha trajetória como estudante que cursou toda formação de ensino básico e médio em escola pública, neta de uma professora negra, leiga da roça, como afirma Brandão (1980) num texto intitulado, “Seu Ciço”, do prefácio de seu livro, sinto-me, neta de Ciça, em que segui a trajetória da docência da vó que se constitui praticamente em escolas do campo.

Dentro desse contexto que me constituo ao longo de minhas experiências profissionais, passo por muitas indagações acerca desse contexto e as leituras imagéticas do livro didático na formação dos discentes desse contexto da roça. Nesse contexto dos sujeitos leitores do objeto de estudo dessa pesquisa, os livros didáticos de língua portuguesa, enquanto pesquisadora, também me sinto pertencente em parte nesse espaço, pois, sentindo-me como uma aluna de escola pública que já fui e sendo professora de escola pública são todas essas motivações pessoais e profissionais que movem as raízes dessa pesquisa.

Essas implicações, motiva-me como professora de língua portuguesa, refleti sobre quais sentidos as imagens são exploradas no livro didático, se descortinam olhares nesse bombardeio de imagens. Numa perspectiva de entender se há uma formação de letrados visuais, num material, considerado ainda muito norteador das aulas de língua portuguesa, o livro didático. Verificando se as imagens do livro proporcionam aos nossos alunos, um letramento imagético que possam enxergar o que essa cultura hegemônica tem necessidade de perpetuar. E a escolha das imagens está justamente apoiada no aspecto de

estarmos numa sociedade que respira imagens, como nos afirma Joly (1994, p. 9) ajudar aos consumidores de imagens que somos, pois vivemos numa “era” e “civilização” de imagens que pode aparecer ameaçadora. Estas, já nos despertam encantamento desde a educação infantil e as estruturas hegemônicas trabalham com a política de mascarar e de manipular de forma sutil as informações que permeiam em nossa sociedade. Ensinar o letramento por meio das imagens é algo que se processa numa realidade de situações de excesso de imagens e isso pode nos enganar, nos colocar no lugar de banalizar e apenas olhar sem deixar de enxergar.

Os textos fazem uso das imagens para atingir um maior número de leitores, em um espaço curto de tempo, visto que a percepção visual é mais veloz para ser lida do que o texto escrito. No entanto, para a escrita deste trabalho foi dada a relevância a exploração dos textos imagéticos, devido a ludicidade desses tipos de textos e da aproximação dinâmica entre a polifonia da imagem, dos enredos e das linguagens, que pode nos levar a uma leitura crítica e prazerosa. Realizar a interpretação de uma imagem é um processo que pode ser considerado complexo, pois envolve a parte verbal e os aspectos visuais presentes no texto. Apesar de fazer parte do cotidiano, os textos multimodais precisam ser explorados nas práticas educacionais formando letrados visuais capazes de analisar as imagens constituídas nas práticas sociais em que estão inseridos. Valendo ressaltar que isso não quer dizer, deixar de propor formação de aprendizagens que explorem as estruturas linguísticas, porém, que não seja o maior foco com o trabalho com imagens.

Entender os sentidos trazidos pelas imagens do livro didático, é não poder deixar de relacionar o estudo a esse contexto de sujeitos leitores desses tipos de textos.

Estudar imagem é considerar situações de produção e intenções de produção para determinado público. Conhecer o contexto do público alvo dos leitores do objeto de estudo, é condição primária que propicia a leitura que transcende a ingenuidade, como afirma Freire (1967) ao abordar uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica. Analisar o livro didático considerando apenas as condições de quem produz é não se cercar de todos elementos que compõe a ideologia dessa produção, é cair na ingenuidade. É preciso conhecer o contexto de quem irá utilizar para chegar a uma análise de intenções e consequências negativas com essas intenções. É compreender como esses sentidos fazem sentidos na identidade, na formação de saberes e sabores do contexto em que esses sujeitos que utilizam o livro vivem.

A imagem na nossa contemporaneidade não pode ser apenas vista, ela está entranhada no seio da sociedade digital, que respira informações veiculadas pela

velocidade impaciente da tecnologia. Ela não pode ser lida ingenuamente, apressadamente e assim trazer para mente do sujeito imagens de um não imaginário, posto como única verdade a ser lida, correndo o risco de uma falsa verdade construída e estrategicamente para ser mantida. Segundo Hall:

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao "lugar" e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma "comunidade imaginada", na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes "locais" que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas, pela mudança econômica e pelo declínio industrial (1997, p. 22).

Dessa forma, os sujeitos que utilizam o livro didático de língua portuguesa e assim fazem as leituras das imagens deste material estão também nesse contexto da era digital em que se faz necessário saber ler, enxergar. Isso se torna relevante, pois as imagens estão em toda parte, sendo interna ou externa à escola, a sua leitura crítica transforma não apenas aquele aluno que aprendeu na escola, como também ele leva pra família, comunidade, amigos, pois há todo momento essas leituras estão se fazendo presentes sem precisar gritar. Pelo contrário, se apresenta com vozes de silêncio por um olhar sem descortinar para o que realmente precisa ser enxergado. A prática de leitura imagética é uma prática social, e como esta, carrega práticas culturais, como nos afirma Hall:

Assim, para sermos bastante precisos, deveríamos, de fato, reformular a concepção corrente de "cultura" apresentada acima: toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam "dentro do discurso", são "discursivas" (1997, p. 34).

Lembrando que mesmo um indivíduo não existe como entidade isolada, pois carrega em si o social; da mesma forma o social traz em seu bojo as histórias individuais, assim, os seres humanos coexistem dando sentido à própria sociedade. E nessas relações a linguagem é o símbolo carregado de sentidos que culturalmente não são estáveis, mas dinâmicos como a própria dinâmica da linguagem. Segundo Hall (1997, p. 27) a virada cultural se deu pela linguagem, e isso podemos pensar que as práticas culturais se concretizam e se disseminam por meio da linguagem. Ela possui um grande poder de

regulação de aspectos culturais existentes como fins de controle e regulação de uma “normalidade” estratégica. E as imagens nesse campo das linguagens visuais, numa relação de formação e deformação, construção e desconstrução da constituição do sujeito, pode ser mediada em práticas educativas que utilizam o livro didático como material norteador das aulas sem um conhecimento crítico que os sentidos das imagens desse material carregam. Reproduzindo, reverberando interesses direcionados como única verdade construída para manutenção de um poder hegemônico que sutilmente perdura no seio da sociedade, excluído perversamente quando se valoriza e reconhece uma única cultura, uma única forma de enxergar, silenciando e desconsiderado um universo de ser. Corroborando com essa ideia, vale mencionar Adichie (2009, p. 1) quando nos chama à reflexão do perigo da história única. Conhecer os sujeitos que utilizam o livro didático, assim como seu contexto, se torna relevante para delinear os caminhos dessa pesquisa.

A seguir, caminharemos pelos percursos para se chegar à escolha do livro didático e conheceremos especificamente o contexto geográfico e econômico dos sujeitos que utilizam o livro selecionado para estudo, ou seja, o estudo das imagens, a saber, o objeto de estudo da presente pesquisa.

1.1 ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E CONTEXTO DOS SUJEITOS QUE O UTILIZAM

Nesta investigação analisaremos o livro “Se Liga na Língua, leitura, produção de texto e linguagem”, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora moderna, primeira edição, um recorte temporal de 2020 a 2023. O motivo da escolha deste livro é pelo fato do trabalho desenvolvido numa escola da roça, nesses últimos 5 anos. E muitas vezes não encontrava suporte para o trabalho com temáticas pluriculturais que se aproximassem da identidade dos alunos da roça, e em sua maioria negros, e que promovessem uma formação de letrados visuais. Especificamente no ano de 2022, pós pandemia, os alunos retornaram à escola com muitas dificuldades de leitura e escrita. Muitos não sabiam ler os códigos gráficos da linguagem verbal, existia na turma um aluno surdo, e assim, utilizava o livro do 6º ano para ler imagens. Como a dificuldade em ler os textos verbais não propiciavam naquele momento um certo avanço de compressão na aula, devido à falta de domínio do código escrito, vi nas imagens um processo de leitura

que fluía e possibilitava, mesmo que uma leitura sem criticidade, uma leitura superficial descritiva a partir do que viam. O que me despertou interesse em investigar os sentidos e como as imagens desse livro trabalham na formação de letrados visuais.

A princípio pensei em investigar dois livros: Um livro utilizado em uma escola urbana com título “ Língua Portuguesa”, geração Alpha da Editora SM e outro utilizado numa escola da roça, “Se Liga na Língua” da Editora Moderna. Entretanto, investigando as possibilidades no conhecimento dos livros trabalhados na rede, cheguei a ir nessa escola localizada na cidade, peguei um exemplar de um livro emprestado com uma professora de língua portuguesa, porém, após investigação, foi verificado que apenas essa escola, diante de toda rede, trabalhava com esse livro. Em contrapartida, o livro “Se Liga na Língua”, era um livro que todas as outras escolas da rede municipal de ensino, também trabalhava com ele e não apenas a da roça que leciono. Devido essa amplitude de escolas que adotaram trabalhar com este livro em estudo que se justifica a escolha dele. Pretendendo investigar sobre as imagens do livro didático de língua portuguesa relacionando ao contexto de foco maior dos alunos da roça, onde se localiza a escola que atuo há aproximadamente 27 anos, foram os motivos para delimitação na escolha do livro.

A princípio também, iria analisar o livro do 6º ano, porém, para uma maior delimitação, foi necessário focar na escolha de capítulos do livro de 9º ano, baseando-se no entendimento por convívio com essas fontes, de que na turma de 6º ano, série que entra no ensino do fundamental II, em que os alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita, então, torna-se necessário verificar também na turma de 9º ano, série em que finaliza o ensino fundamental II ano finais, como as imagens são trabalhadas, se há uma progressão de aprendizagem no tocante a exploração das atividades imagéticas, se dando foco maior no ensino das estruturas formais linguísticas, sem a preocupação na formação de letrados visuais, e como as imagens se relacionam com os textos verbais.

Como o método que adotamos para análise de sentidos das imagens é a análise do discurso de vertente Peuchetiana, como procedimento é importante compreender sobre os autores do livro. Assim, traremos aqui, uma pequena biografia acadêmica dos mesmos que nos ajudarão ao longo desse trabalho. Wilton Ormundo, Bacharel e Licenciado em Letras (Habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de Português e diretor pedagógico em escolas de

Ensino Médio em São Paulo por 21 anos. Atualmente, é diretor pedagógico e professor da Escola Móvil (SP), onde atua há 20 anos e autor de livros didáticos pela editora Moderna (SP), pela qual publica desde 2010. Cristiane Siniscalchi Bacharela é licenciada em Letras e Ciências Humanas e Pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 25 anos. Coautora de livros didáticos e paradidáticos.

Os sujeitos que utilizam este material, situam-se no município de Santo Estevão, em que tratando de sua historicidade, segundo o plano municipal de educação do município do ano de 2015, acerca de aspectos históricos, nos afirma que “a região do Paraguassu era considerada, pelos colonizadores, uma área estratégica para integração da capital ao interior. O vale o Paraguassu foi desbravado ainda no século XVI pelo português Vasco Rodrigues de Caldas, que 1588 iniciou a guerra contra os índios do vale do Paraguassu: Tupinambás, Maracás e Paiaíás, que viviam recuando do litoral forçados pelos ataques dos brancos (Rocha 2009). Mostrando assim que foram sacrificados ao longo da história de Santo Estevão grupos indígenas inteiros nesse processo de disputa de terras. Nesta perspectiva, o rio Paraguassu servia de alternativa para o deslocamento de pessoas mercadorias para o interior do Estado”. É um município com fundação em 12 de julho de 1921, com clima semiárido e segundo o plano municipal de educação de 2015- 2025 a vegetação natural no município de Santo Estevão praticamente não existe, deu espaço à ocupação urbana, à agricultura e à pecuária. De acordo com dados do IBGE, sua população é de 52.276 habitantes de acordo com a estimativa populacional em 2022, distribuídos em 360,334 km² de área. Com habitantes com escolarização de 6 a 14 anos residente no município matriculados no ensino regular. A educação do município de Santo Estevão, segundo dados do seu Referencial Curricular do Ensino Fundamental, anos finais, elaborado em 2020, um documento mais recente que podemos nos embasar, afirma que “ atualmente, a rede pública de ensino municipal oferece educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas modalidades estão distribuídas em 33 unidades escolares entre as zonas urbana e rural”. O Referencial traz também características do perfil dos educadores efetivos como componentes para qualidade educacional, dispondo de quadro profissional efetivo, possuindo no total de 279 docentes. Em suma, o Referencial Curricular traz como dados, fornecendo a realidade da educação do município: 33 escolas com matriculados na

educação infantil 1.708 alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental 3.496 discentes, no fundamental anos finais 2.997, matriculados na modalidade da EJA eixos II e III 80 alunos, na EJA eixos IV e V 440. Quando menciona a educação do campo, o Referencial curricular do município, traz esta como reflexão no tocante a se valorizar as memórias e histórias desse lugar, bem como as bases que se assentam a educação do campo, explicitando leis. O Referencial curricular (2020), ainda, destaca a importância de se pensar sobre a educação do campo, entendendo o município de Santo Estevão como um território formado por grande parte da população residindo em localidades rurais, se faz necessário, refletir construções de processo educacionais com destaque nessa temática campesina. Ainda, o Plano Municipal de Educação do Município de 2015-2025 traz a educação do campo dentro da modalidade de desafios educacionais, reforçando a ideia de valorizar o trabalho com a identidade e o contexto dos sujeitos e finaliza com a citação da realização da II Conferência Municipal de Educação realizada em 2011 que definiram desafios para a Educação do Campo, os quais vêm sendo reafirmados e ampliados pelas exigências do novo contexto para promover um currículo que valorize as questões do campo, no proporcionar a formação continuada dos profissionais de Educação do campo, respeitando o Artigo 28 da LDB, na produção de materiais que visem o contexto do campo dentre outras questões.

Porém, na prática, essas metas precisam de fato serem desenvolvidas para que a educação do e no campo se desenvolva transformando os sujeitos campesinos e o seu espaço. Neste município, com grande extensão territorial rural, focaremos a comunidade do Sítio do Aragão, localizada na porção noroeste do município, povoado onde se situa o contexto central do estudo do material da recente pesquisa.

A comunidade do Sítio do Aragão, porção noroeste do município, é o espaço onde se localiza a escola que dispõe dos sujeitos que utilizam o material fonte dessa pesquisa. Essa escola, segundo seu Projeto Político Pedagógico, foi criada em 2002, recebendo o nome que homenageia a primeira professora desta localidade, que por ter uma boa formação, resolveu ajudar as pessoas que não tinham condições de ir para uma escola na sede, haja vista, que naquela época não existiam escolas públicas nas zonas rurais.

Essa escola está localizada na comunidade do Sítio do Aragão, porção Noroeste do município, segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP “é o espaço de educação formal e ao mesmo tempo ponto de apoio e encontro de famílias de várias comunidades que a circundam, recebe alunos oriundos de diversas localidades próximas como povoado Lamarão, Varginha, Encruzo, Quebradas, Tapaiúna, Barriguda, Uruçu, Junco, Capoeira

do Ribeiro, Mumbira e Cangate. Esses alunos pertencem a classes socioeconômicas diferenciadas, e diferentes pertencimentos sociais, e trazem para a escola uma diversificada cultura que precisa ser enaltecida”.

A comunidade do Sítio do Aragão, por sua vez, é um importante entroncamento entre o município de Santo Estevão e seus vizinhos: Ipecaetá e Rafael Jambeiro; por esse fator, a sua importância no cenário econômico e político de Santo Estevão. Ainda, segundo o PPP da Escola, “ o corpo discente é formado por 189 alunos, atende uma clientela formada por estudantes humildes e dentre estes, muitos são carentes de atenção social”. É importante trazer também os aspectos relacionados às aprendizagens dos alunos nesse contexto geográfico cultural diverso, com transformações científicas, tecnológicas e cheio de marcadores importantes que atravessam na constituição de uma aprendizagem com êxito. Sendo necessário, ainda conforme o referido documento da escola, propor ações que efetivem uma prática docente de ensino aprendizagem contextualizada e efetiva, através de aulas criativas, participativas e significativas, retomando os conteúdos todas as vezes que se fizer necessário. Assim, se faz necessário trazer um trecho do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual menciona sobre a realidade e aprendizagens dos discentes, no sentido de trazer aulas dinâmicas, contextualizadas e significativas para despertar o interesse e permanência no espaço escolar: “Os alunos precisam trabalhar ajudando os pais na lavoura e na maioria das vezes estão cansados e com sono durante as aulas” (p. 12).

O Projeto Político Pedagógico da escola traz ainda o relato de que a economia da região tem origem e permanência na agricultura familiar, o que coloca a escola na condição de unidade necessitada de acompanhamento dos programas do governo no que tange a proposta de Educação do Campo e deixa clara a necessidade de uma organização institucional onde leve em conta as especificidades do contexto no qual está inserida (LDB, 1996).

Acerca do perfil socioeconômico e cultural, o PPP da escola aborda “que na grande maioria dos alunos, a renda específica dessas famílias é retirada da agricultura local, auxílios sociais, como o auxílio Brasil, trabalhos informais e funcionários da fábrica DASS”. Quanto ao meio de transporte desses alunos, pode-se afirmar que utilizam os ônibus amarelinhos do programa de transporte público escolar.

Assim, no referido contexto geográfico, temos uma realidade de educandos de escola pública, e que vivem numa era digital, que apesar das inovações, ainda se faz necessária à busca por desenvolver novas práticas de leitura crítica e prazerosa nas

escolas, e, sobretudo, que atenda um desenvolvimento não só cognitivo, mas emocional, trazendo um sentimento de pertencimento com a sua realidade local. Os alunos desse contexto geográfico, de escola pública, são constituídos de famílias em que não dispõem de condições sociais favorecidas, como é geralmente notório os alunos de todas as escolas públicas brasileira.

Nessa perspectiva é necessário formar letrados visuais, numa era em que estamos inseridos numa sociedade de imagens, dessa forma, conhecer os sentidos das imagens trazidas pelo livro didático é tornar visível o tipo de formação de letrados visuais nesse contexto da roça. Assim, entender os sentidos trazidos pelas imagens do livro didático, é não poder deixar de relacionar o estudo a esse contexto de sujeitos que utilizam essas imagens.

Entendo essa etapa de trajetória que influência na construção do objeto de pesquisa, contextualização, podemos iniciar refletindo no próximo tópico, sobre as categorias teóricas, as quais, contribuem para conhecimentos no desenvolvimento de etapas da pesquisa, e que trazemos neste momento, para um melhor entendimento do leitor, o que venha ser cada uma delas:

1.2 LETRAMENTO E IMAGEM

O tema dessa pesquisa tem diferentes dimensões a serem exploradas, se tratarmos apenas da questão letramento, há inúmeras temáticas que se associam ao processo de letramento, como exemplo letramento digital, racial, dentre outras temáticas. Quando especificamos o campo de letramento por imagem, há também, uma vasta possibilidade de estudos nesse campo se direcionando para imagens animadas, ou seja, as que utilizam a tecnologia e os diversos suportes de constituição das imagens não estáticas. Ora, há também possibilidades de estudos que se voltem apenas para imagens estáticas, como fotografias, telas artísticas, desenhos entre outras imagens desta categoria. Dentro dessa categoria de imagens estáticas e até não estáticas que são encontradas no livro didático que delimitamos esse estudo.

Diante da disseminação das Tecnologias da Comunicação e da Informação - TICs, surgiram algumas modificações no conceito de letramento. Tais modificações

transcendem a perspectiva da limitação às ferramentas linguísticas da leitura e da escrita. Emerge, portanto, a noção de Múltiplos Letramentos. É, nesse contexto, que se fala em Letramento Digital, Letramento Literário e, sobretudo, Letramento Visual. Este último, objeto de estudo desta pesquisa, no campo dos textos imagéticos na maioria de suporte estáticos, como por exemplo, fotografia, pinturas de telas artísticas e demais imagens utilizadas nos livros didáticos dos alunos.

Os estudos acadêmicos que contribuíram para o surgimento de mudanças na noção de Letramento, referem-se aos postulados da Teoria da Semiótica e/ou Semiologia Social, que trazem à tona o conceito de Multimodalidade. Para uma eficácia maior nas habilidades de letramento, e pela própria exigência do mundo globalizado multicultural, se faz necessário, inserir o sujeito numa variedade de materiais escritos, orais, imagéticos dentre outras formas multimodais de comunicação nos diversos contextos sociais. Nessa perspectiva que se situa o conceito de letramento passando a ser vinculado a outro fenômeno: os multiletramentos.

Para Dionísio (2005; 2011), a Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação etc, ou seja, a multimodalidade, nada mais simples conceitual que as diversas formas de se comunicar. A multimodalidade engloba, portanto, a escrita, a fala e a imagem.

No entanto, neste estudo, detemo-nos à multimodalidade visual, que resulta de arranjos imagéticos construídos linguisticamente por duas ou mais formas de representar uma mensagem, transcendendo, com isso, a primazia da palavra. Ao falarmos sobre multimodalidade ecoa se falar em multiletramentos. Entendendo que o primeiro como já notamos que são a coexistência das diversas formas de se comunicar, enquanto que o segundo é a capacidade de compreender, interagir, interpretar, socializar, comunicar significados por meios dessas diferentes formas de comunicação. Logo, a multimodalidade poderia assim entender que são as diversas formas de comunicação e multiletramento a capacidade de entender essas diferentes formas.

Rajo (2012, p. 23) nos traz assim as pedagogias dos multiletramentos, pois o mundo contemporâneo impulsionado pelas tecnologias é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressam por textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem

significar estes textos. Essa multimodalidade, ou multiplicidade de linguagens exige nos dizeres de Rojo, “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” Em outras palavras: exige novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Exige múltiplos letramentos. O que difere sobre múltiplos letramentos defendidos por Dionísio (2005) é que os multiletramentos defendidos por Rojo (2012) não é uma mera organização dos diversos letramentos, como se fosse apenas uma reunião dessas capacidades de fazer sem a necessidade de levar em consideração a multiculturalidade dos contextos de forma híbrida e colaborativa. Dessa forma, não se trata de uma mera organização de diversos letramentos como um manual isolado de todas as práticas vivas coexistentes no contexto multicultural da sociedade contemporânea.

Embora já levando em consideração a diversidade do contexto, as tecnologias como práticas que envolvem as diversas formas de linguagens na produção dos discursos, nesta pesquisa faremos um recorte no letramento imagético, ou seja, visual como já afirmamos anteriormente. Uma vez que, as imagens que serão analisadas serão do livro didático, textos imagéticos estáticos que apesar de reunir escrita, imagens não carregam elementos tecnológicos como os audiovisuais para nos aprofundarmos nos multiletramentos. Este tipo de material de pesquisa carrega uma certa amplitude que não cabe neste estudo. E entender sobre os conceitos que já se expandiram a partir dos letramentos, se faz necessário para nos embasar teoricamente de forma mais sólida, dentro do letramento imagético.

Até chegar a esse conceito, foram décadas defendendo o combate ao analfabetismo no Brasil e buscando estudos e estratégias que favorecessem um desenvolvimento de não mais apenas, alfabetizados, e sim letrados. Estes, agora, com um desenvolvimento de habilidades que vão além do domínio da leitura e escrita, mas como afirma os PCNS sobre letramento, entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. E para entender o que é alfabetização e o que é letramento, utilizamos de passagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (Brasil, 1997), para o Educação Fundamental, que nos informam o seguinte:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 15).

Ainda sobre fundamentos conceituais nos PCNS:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21).

Diante do exposto acima, podemos perceber a alfabetização, como aprendizados das bases de uma linguagem e letramento como aprendizados das práticas sociais que se desenvolvem com o uso da escrita como sistema simbólico da língua. Entender sobre letramento e alfabetização se faz necessário para trazeremos esses conceitos para as linguagens visuais que são também constitutivas dentro desses processos de aprendizagem da língua. Entender como se processa a formação de letrar por meio da imagem, e não apenas alfabetizar imagetivamente.

As imagens sejam num livro didático, seja numa fotografia, seja em diversos suportes que as constituem, numa sociedade bombardeada pela visualidade, precisa não apenas ser alfabetizada, como letrada. Se pararmos pra analisar profundamente, nem mesmo alfabetizada imagetivamente a escola vem formando os seus sujeitos, uma vez que, parar pra analisar cores, efeitos, arranjos nas figuras no espaço de uma dada imagem muitas vezes não aparecem nas bases curriculares das escolas, nas propostas dos materiais didáticos como forma de alfabetizar e muito menos de letrar. Letrar buscando compreender de forma crítica as condições de produção da imagem, quem e para quem a produziu. Entendendo os efeitos de sentidos, os não ditos, silêncios que não aparecem na imagem, enfim, os elementos históricos e ideológicos que constituem o discurso constitutivo de determinada imagem.

Dessa forma, é preciso pensar ainda nessa dimensão de alfabetização e letramento no campo das linguagens visuais, nas cores, nos traços que são as bases da linguagem imagética, que constroem e materializam o sentido das práticas de letramento por imagem. Um texto específico de Ana Mae Barbosa (1995) intitulado Educação Pós – Colonialista no Brasil: aprendizagem triangular para trabalhar com futuros educadores em pedagogia, está um pouco com ideias ultrapassadas, assim como pensamos a alfabetização como algo ultrapassado que não atende uma completude de habilidades leitora e de escrita, mas que precisa ser apreendida de forma que explore a aprendizagem

da base da língua e não se firma apenas nisso, mesmo sendo necessária para adquirir outras habilidades. Nesse texto apresenta com muita clareza, a missão das aulas de artes nas escolas brasileiras: alfabetização em todos os níveis inclusive visual, tátil ,auditiva, emocional , etc... e que se pode ampliar não apenas nas aulas de artes como traz o texto, mas alfabetizar letrando em todas as disciplinas que trabalhem com imagem. Destaca-se aqui uma passagem deste texto de Barbosa (1995) que ainda se mostra atual:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas ,enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham as eleições através da televisão, a alfabetização para leitura de imagem é fundamental e a leitura da imagem artística é humanizadora (Barbosa, 1995, p. 63).

Dessa forma, quando se analisa uma imagem, percebe-se que a constituição de cores, formas, volumes, equilíbrio, linhas, movimento, espaço, valor, contrastes, texturas, ou seja, com elementos táteis e visuais, se configurando um nível da alfabetização visual, pois lê-se com a aquisição dos códigos para análise de uma imagem. Ou seja, a materialização simbólica da linguagem visual. Acontece que uma imagem se constitui para além das linhas, das formas, de possibilidades, de arranjos simbólicos, mas se constitui também de representações significativas com elementos históricos e ideológicos produtores dos discursos imagéticos. De outro modo, quando se lê criticamente buscando verificar na imagem um caráter comunicativo analisando a sua mensagem de maneira teórica, filosófica, apreendendo suas representações significativas históricas e ideológicas, pode-se dizer assim, que foi atingido o nível de letramento imagético.

O letramento imagético perpassa por essa dimensão de diferenciar o ver do observar, como afirma Ferraz *et al* (2010, p.75) quando afirma que ver significa conhecer, perceber pela visão as formas do mundo ao nosso redor e que ver também é um exercício de construção perceptiva onde o percurso visual pode ser educado; enquanto que observar é olhar, pesquisar, detalhar está atento de diferentes maneiras às particularidades visuais relacionando-as entre si.

Dessa forma, ver e observar fazem parte do processo de alfabetização e letramento nas linguagens visuais que precisam ser explorados no campo educacional, como elementos potentes na formação de letrados visuais. Por isso se torna importante disponibilizar estudos e recursos formativos que foquem no preparo de profissionais

acerca dessa formação de letrados visuais. São vários meios de imposição de ideologias hegemônicas manipuladoras e as imagens não estão fora dessa corrida mascarada de manutenção de poder. Assim, formar letrados visuais é resistência a uma dominação desigual, desumana e discriminatória. Como nos lembra Freire, sobre a resistência político social:

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a Coexistência ou a manhã com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (1996, p. 87).

O letramento imagético como elemento fundante assegurado nas bases curriculares, e explorado nos materiais didáticos utilizados pelos alunos, especialmente de escolas públicas nos proporciona resistência a um sistema opressor e excludente de uma maioria. A escola, na maioria das vezes, nas aulas de língua portuguesa, se distancia desse letramento imagético, quando privilegia com maior êxito o ensino das estruturas gramaticais da língua, ou seja, dando maior ênfase à forma do que os sentidos. Estudar imagens é adquirir forma de resistência, pois quando conhecemos criticamente, podemos ser resistentes naquilo que não transforma, que desumaniza o meio social.

Freire traz uma resignação que está nessa desconstrução crítica, já pronta, de imagens do livro didático, de imagens veiculadas pelas mídias digitais, que traz mensagens recebidas por aqueles com pouco espaço de poder e representação discursiva, apenas consumidores e receptores dessas informações manipuladas ao interesse do poder. Com base em pesquisas anteriores desenvolvidas no contexto escolar, na experiência profissional adquirida na área de linguagens, percebemos que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma perspectiva gramatical que não envolve a realidade social do aluno em sua prática. As práticas voltam-se, predominantemente, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (Marcuschi, 2003, p. 136).

As atividades de leitura e escrita, quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar superficialmente o texto, ou do produzir um texto para o professor atribuir uma nota. Isso ao tratarmos dos textos em linguagem verbal, a forma

de texto que é mais dada relevância no processo de leitura como forma de se pensar a formação de letrados na linguagem escrita. Percebemos que ao se falar em letramento imagético a escola se distancia mais ainda quando o assunto é ler criticamente para além das cores, formas que ali estão explícitas nas imagens. Ora se é possível considerar essa forma de letramento nas bases curriculares da escola e da própria BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo um documento normativo orientador que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de toda a Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio não menciona a formação de letrados visuais para promover desenvolvimento de leitura crítica e transformação social. Ao longo do documento na área de linguagens é perceptível a preocupação na formação de leitura, escrita e oralidade. Abordando os gêneros textuais jornalísticos, midiáticos, textos no campo de atuação da vida pública com destaque os gêneros legais e normativos - como ECA - e outros, mas não apontam os textos imagéticos de forma a explorar uma análise crítica de imagens. Menciona textos como tirinhas, Charges, mas voltados para uma exploração estrutural da língua. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (BNCC, fundamental II, anos finais, p.136).

É notório ao longo da BNCC o que é reflexo também nos livros didáticos, uma divisão de objetos de conhecimentos, como são denominados por esses materiais, por mencionar apenas leitura e relação de textos orais e escritos, sem mencionar e considerar os textos imagéticos como uma forma de leitura e de formação de letramento. Sem contar, a preocupação extensiva em todo documento, em elencar os textos ligados a conteúdos de estruturas gramaticais, colocando o texto como “pretexto” de uma contextualização para mera retirada e identificação de classificação dos elementos gramaticais. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BNCC, ensino fundamental II anos finais, p. 139).

Percebendo que a BNCC é um documento normativo que orienta os currículos dos estados e municípios e já não menciona a formação de letrados visuais, foi necessário analisar a base curricular do município de Santo Estevão, para verificar se por questão

de particularidade, de necessidade local, pudesse trazer essa abordagem do letramento visual. Em suma, a BNCC traz a temática do letramento de forma abrangente, vaga e vazia de embasamentos para exploração das formas de letramentos, sem direcionar a questão do letramento imagético. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017).

Buscando acerca do letramento visual, de forma peculiar no Referencial Curricular (2020) do município de Santo Estevão, o letramento imagético também não tem uma referência específica como forma de letramento que precisa ser explorado como formação crítica de leitores, uma vez que, não há referência peculiar sobre processos de letramentos visuais, mas sim, uma referência curta e generalizada sobre multiletramentos; trazendo como necessário a produção desses tipos de textos. Sem levar em consideração os processos de práticas pedagógicas de formação de leitores para os textos multimodais.

Portanto, o Referencial Curricular do município de Santo Estevão, foca no início da temática do componente curricular de língua portuguesa anos finais, as questões da linguagem verbal, de variedades linguísticas, do uso da norma padrão, basicamente trata da oralidade, escrita e gêneros textuais focados nessa base de linguagem escrita. As referências assumidas neste documento abarcam tanto a pertinência dos estudos da área a respeito do objeto nas últimas décadas quanto às discussões acadêmicas sobre o ensino da linguagem verbal na atualidade (Referencial Curricular anos finais de Santo Estevão, p.77). No decorrer da temática do componente curricular de Língua Portuguesa, faz uma referência curta e generalizada pela necessidade de produção de textos multimodais e pela presença das tecnologias na sociedade contemporânea traz também a necessidade dos multiletramentos. Mas uma referência generalizada, como se fosse apenas uma obrigação de citação de um conceito como enfatiza Rojo (2003, p. 93) como algo importante que não poderia deixar de mencionar, mas sem relação nenhuma com o contexto do município.

Dessa forma, é possível afirmar que as novas ferramentas de acesso à comunicação acabam por aproximar culturas, estando a multiculturalidade cada vez mais presente nas sociedades globalizadas. Conclui-se que o conceito de multiletramento vai, portanto, muito além do uso das novas tecnologias, apontando dois tipos de multiplicidades presentes na sociedade atual: “a multiplicidade cultural das populações e

a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13).

E logo após essa breve abordagem, o documento de base curricular retorna com a importância de trabalhar a escrita, com a temática de concepção de escrita e, portanto, não evidencia em nenhum momento a formação de letrados visuais.

Em suma, a questão do letramento imagético tratada de forma generalizada nos documentos normativos, passando como elemento despercebido de importância peculiar a se considerar como desenvolvimento de habilidades específicas para além de um processo de decodificação no âmbito das formas na leitura de imagens.

1.3 LETRAMENTO E CAMPO

Refletir sobre as práticas de letramento no campo dentro das imagens do livro didático se faz necessário compreender a constituição do conceito de letramento, e como este vem sendo desenvolvido no contexto do campo. Levando em consideração, se as práticas pedagógicas de letramentos propostas no campo, dialogam com a construção da identidade do sujeito da roça.

No início da década de 80, o termo letramento entrou nas discussões das universidades como propostas a serem desenvolvidas nas escolas para melhorar o ensino do País. Mas, desde essa época, será que de fato o letramento vem sendo desenvolvido nas escolas do Campo?

Para responder esse questionamento, primeiro vamos entender o conceito de letramento trazido por pesquisadores como Soares (2010, p. 29), dando início às discussões sobre letramento no Brasil, quando passaram a entender que o domínio de leitura e escrita delimitado apenas no uso do código já não daria conta do exercício da cidadania em tempos atuais. A educadora explica que era considerado alfabetizado aquela pessoa que fosse apenas capaz de escrever seu próprio nome; mais tarde esse conceito foi minimamente ampliado para a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. Aos poucos, os estudos foram ficando mais amplos nessa área da educação, pressupondo quais efeitos estariam relacionados às práticas sociais e culturais da escrita (Kleiman, 2008, p. 29). Inicialmente falava-se em letramento que permeava entre a capacidade de codificação e de decodificação (alfabetismo) e as práticas sociais (referido

sempre no singular – letramento), o termo passou a ser designado no plural – letramentos – com base em outros estudos que se afastam do propósito de relacionar letramento apenas com o domínio do código e quando acredita que as políticas de letramento só podem ser desenvolvidas pelo Estado e não pelos sujeitos.

Para corroborar com o objetivo do estudo dessa pesquisa fez-se necessário dialogar com Kleiman (2008, p. 29), Street (2003, p. 29) e outros pensadores que têm entendido letramento não como uma prática universal para todas as pessoas, e mediada apenas pela escola, mas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas e mediado por outras agências além da escola. Dessa forma, o letramento no plural e não mais no singular evidencia que os letramentos são múltiplos e capazes de variar no tempo, no espaço e nos contextos, e na maioria das vezes são determinados pelas relações de poder. Considerar a forma de letramento, trazida inicialmente por Soares (2010, p. 29), não cabe na educação do/no campo, uma vez que, considerar apenas o Estado como responsável pelo processo de ensino com práticas de letramentos é negar toda prática letrada que ocorre no contexto do campo. É desconsiderar um trabalho que envolva o cotidiano da vida no campo, da identidade dos sujeitos desse espaço. Seria negar as práticas pedagógicas de contextualização. E considerar os discursos trazidos pelas imagens do livro didático sem promover uma dialogicidade que desconstrua discursos que afastem os sujeitos da construção de sua identidade de acordo ao contexto em que vivem.

O letramento no campo ocorre quando há práticas pedagógicas que valorizem a identidade dos sujeitos do campo e explorem práticas pedagógicas que envolvam como ponto de partida o cotidiano e os saberes desses povos, para posteriormente ampliar outras vivências e experiências fora desse meio. Ou seja, práticas pedagógicas que fazem a junção de saberes dos sujeitos camponeses com os saberes escolares. Pensando nessa perspectiva, que se pode responder ao questionamento no início desse texto. Ou seja, as escolas “do campo” que ainda não utilizam das práticas de letramentos, uma vez que, se afastam das práticas cotidianas dos sujeitos desse contexto. Poderíamos dizer, que se encontram ainda lá na década de 1980 com o início das discussões sobre letramento, preocupados com a competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar mais do que com a prática social, pois, o letramento ultrapassa o ensino tradicional e está para além do domínio dos códigos e do desenvolvimento de competências apenas individual. Salientamos aqui “do Campo” com aspas, para problematizar que muitas vezes, se denominam como escolas do campo, porém, de fato localizam-se no Campo,

mas as práticas pedagógicas desenvolvidas acabam não sendo de fato relacionadas com toda contextualização defendida pela práxis pedagógica, que destacamos aqui, discussão dos tipos de letramento, de uma educação do/e no campo idealizada e concretizada pelas lutas dos movimentos sociais do campo. Problematizar pra entendermos que de fato uma escola que se localiza no campo, ela é considerada do campo, mas é preciso, começarmos entender que esse contexto precisa ser algo peculiar levado em consideração nos planejamentos em todos seus aspectos para que não tenhamos uma escola “do campo”, ou seja, localizada no campo, mas com alma desconfigurada desse seu contexto. Denominando essa escola “do campo”, devido ainda apesar das lutas dos movimentos sociais por uma educação do/e no campo com práticas que envolva o contexto e o enaltecimento das identidades dos sujeitos, infelizmente existir ainda, muitas escolas “do campo” na contemporaneidade com essência de uma educação rural advinda de raízes de décadas anteriores. Por isso, a luta dos movimentos da educação do campo continua para uma maior amplitude de escolas do campo que se desvinculem ainda dessas essencialidades de práticas de educação rural majoritariamente urbano cêntricas realizadas em escolas do campo.

Refletir como as imagens do livro didático trabalhados no contexto do campo propõe a formação de sujeitos letrados, é buscar investigar, conhecer como os sentidos dessas imagens afastam esses sujeitos de suas identidades, de sua capacidade de formação letrada. Conhecendo os sentidos das imagens do livro didático colabora nas propostas de formação pedagógica que auxiliam o professor andar na contramão dos sentidos prontos trazidos por esse material didático, ainda norteador das aulas de língua portuguesa. Fazendo a desconstrução de discussões que afastem os sujeitos de se apropriarem de suas identidades, da construção de uma formação de letrados visuais.

Sendo o livro didático, um material carregado de ideologias, tratar aqui do letramento ideológico e do letramento autônomo também se faz necessário. Corroborando para esse estudo, autores como Street (2003, p. 29-30) propõe a distinção entre o Modelo autônomo e o Modelo ideológico. Ao usar a expressão Modelo autônomo de letramento, Street (2003, p. 29) entende que o letramento nessa perspectiva independe do contexto social, visto que a escrita é considerada completa em si mesma, autônoma, ou seja, toda produção de leitura e escrita é concebida como algo transparente, como se o texto em si bastasse e os sujeitos não precisassem lidar com as linguagens, ideologias, os efeitos e as consequências que implicam ler e escrever. Se nesse processo a leitura e a escrita são elementos completos em si mesmo, caso ocorra o fracasso escolar do aluno, este será

atribuído a ele próprio que não conseguiu adquirir tais habilidades. Pois nesse contexto não tem espaços para questionamentos, problematizações dos motivos que os alunos não conseguiram dar conta e que ainda se consideram incapazes de aprender.

Seguindo com a distinção entre os modelos de letramentos propostos por Street (2003, p. 29-30), em oposição ao Modelo autônomo de letramento o autor propõe o Modelo ideológico de letramento, argumentando que este tem a prática de letramento como um processo de socialização do indivíduo, tratando-se de socialização que acontece não apenas na escola, mas em todo e qualquer contexto de interação.

Partindo dessa concepção de letramento ideológico trazida por Street (2003) que ainda responderemos ao questionamento proposto no início desse texto em que o letramento desenvolvido nas escolas do campo, ora não existe, não existe o letramento ideológico, pois não são levados nas práticas pedagógicas o cotidiano, a valorização da identidade, ou seja, o contexto social, a linguagem como prática social. Ora exista se pensarmos num letramento autônomo, o qual recebe críticas de outros autores que não consideram como letramento, pois se reduz aos processos de sujeito e escrita fechados em si próprios sem o contexto social. Pois considerando a linguagem e o letramento como prática social, o modelo de letramento autônomo é duramente criticado por autores que, como Signorini (1998), têm publicado trabalhos que questionam e desestabilizam as fronteiras (bem vigiadas) ideológicas relacionadas ao letramento escolarizado ou “mito do letramento”. As escolas do campo se escondem nesse letramento autônomo, letramento escolarizado, “mito do letramento” para se encaixarem como padrões surtíveis da hegemonia de avanços mascarados por falsos progressos de fato para o êxito da educação do campo.

Tendo esse letramento autônomo a característica de que se caso o sujeito não adquira as habilidades desejadas, serão considerados os únicos culpados desse fracasso. Típica característica da hegemonia é plantar as oportunidades falsas de progresso, e o sujeito responsável pelo mal desempenho. Para exemplificar acerca dessa culpabilidade do sujeito pelo insucesso podemos perceber que quando os sujeitos se afastam dos saberes do seu cotidiano, seja no livro didático, ou por outras formas pedagógicas, as dificuldades de aprendizagens surgem e a falta de “capacidade” para acompanhamento desses saberes (sem) sentidos se voltam como elementos de fracassos desses indivíduos. Podemos perceber claramente tal aspecto, quando crianças de contextos minoritários usam a linguagem de maneira diferente da que é ensinada na escola, ficam em desvantagem quando têm de adquirir o tipo de discurso expositivo ensaístico que caracteriza o

letramento escolar. Sobre essa questão da linguagem, oralidade, escrita e a relação de aprendizagem com o contexto, as autoras argumentam “[...] não pressupõem uma ruptura entre escrita e oralidade; pelo contrário, permitem entender que o uso da escrita, os valores e as funções a ela atribuídos estão intrinsecamente envolvidos em práticas sociais e discursivas” (Souza; Sito 2010, p. 36)

Podemos assim dizer que a maioria das escolas públicas do campo, ainda estão longe de desenvolverem propostas curriculares, projetos políticos pedagógicos que comungam com o que de fato os movimentos sociais pela educação do campo propõem. Estão longe de um letramento ideológico de Street (2003) que passa a ser dependente das trocas realizadas pelos sujeitos em diferentes espaços e sem deixar de considerar a forma como cada grupo constrói significados que são partilhados entre eles. Sem contar que é perceptível esses movimentos de letramentos que envolvam maior foco da linguagem verbal como algo ainda precário de desenvolvimento, e se formos para o fato de considerar a linguagem visual, não verbal, como processo de prática de letramento nas escolas do campo, o caso ainda tende a ser pior, uma vez que, não há recursos nem nos livros didáticos e nem formação para o seu manuseio crítico, bem como, formação com práticas pedagógicas que levem em consideração o uso crítico dos materiais didáticos de uso em sala de aula. É preciso mudar esse panorama e trazer de fato as diretrizes curriculares de forma efetiva na prática nas escolas do campo, incluindo as formações de letramento imagético, desconstruindo praticas que não dialogam com essa educação do/e no campo e que ainda prevalecem por questões históricas diluídas nas culturas escolares do campo.

Falar em letramentos no campo numa sociedade globalizada e impulsionada pela tecnologia em que as múltiplas linguagens se fazem presentes, não se pode deixar de falar em multiletramentos como práticas a serem desenvolvidas no campo. Deixar de tratar dessas práticas seria negar direitos de uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade para os sujeitos desses espaços. Seria tratar de uma educação isolada das dinâmicas das práticas sociais.

A escola do campo, pautada nas práticas pedagógicas letradas da contextualização, problematiza a realidade e nela trabalha suas dificuldades criando significativas soluções e transformações. Os multiletramentos encontram-se nessa realidade problematizada em que se esbarra numa “era” de linguagens virtuais que os sujeitos precisam desenvolver habilidades para se inserirem nestas práticas sociais que as exigem como forma de desempenho social e pessoal.

A educação do campo que prima e potencializa uma educação de qualidade, não se limita a tratar de apenas letramentos nessa sociedade de grandes avanços tecnológicos, pois o caráter dos multiletramentos, compreendem a pluralidade e a diversidade culturais tão presentes fora da escola nas diversas maneiras de comunicação e nas múltiplas visões e percepções circulantes no espaço social que compreendem também os espaços das redes virtuais.

A pedagogia dos multiletramentos ampliou o sentido de alfabetização e criticou as formas tradicionais de letramento, bem como as práticas pedagógicas limitadas a um sistema de letramento padronizado. Nos multiletramentos, o uso da linguagem está centrado em um processo amplo e dinâmico, forjado dentro de contextos culturais. Nessa pedagogia, os estudantes devem ver a si mesmos como sujeitos ativos no processo de mudança social e suas singularidades e multiplicidades são traduzidos em saberes socioculturais (Cope; Kalantzis, 2009). Dessa forma, percebemos que os multiletramentos chegam numa perspectiva de atender ao desenvolvimento de habilidades dentro de diversidades de forma a produzir sujeitos autônomos dentro de suas próprias realidades. É preciso uma educação que prepare os sujeitos do campo para as adversidades no e fora do campo, sem deixar de fazer uso de práticas de contextualização.

Do mesmo modo, Moran (2013, p. 31) afirma que:

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativa, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (p. 31).

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos pelos educandos tecnologicamente servirão para implementar conhecimentos, transmitindo aos pais, beneficiando assim a família e respeitando saberes locais ecológicos. Ao final perceberão que esses conhecimentos poderão facilitar o seu trabalho no meio rural e propagá-los para as comunidades.

Portanto, historicamente, o direito de uma educação do/e no campo, o letramento desses sujeitos, sempre foram negados porque os modelos pedagógicos implantados ora marginalizam os sujeitos do campo, negando políticas pedagógicas que muitas vezes não contemplam os sujeitos que moram nesse território, ora vinculando-se ao modelo urbano, ignorando a diversidade sociocultural presente no campo. Numa sociedade mergulhada

nos avanços tecnológicos, nem se trata mais aqui em focarmos nas práticas de letramentos, apenas, mas de multiletramentos, dentro do contexto multicultural que compõe a realidade contemporânea social, numa perspectiva de potencialização da educação do/e no campo com qualidade.

1.4 Percurso metodológico finalizado dentro da análise do discurso.

Para adentrarmos nesse percurso final do nosso trajeto, se faz necessário tecermos algumas abordagens metodológicas necessárias e iniciarmos fazendo uma breve retrospectiva.

O percurso desta pesquisa começa com as inquietações da pesquisadora na sua trajetória enquanto professora e coordenadora na rede municipal de ensino do Município de Santo Estevão. O descontentamento, busca de conhecimento crítico para utilizar um material tão norteador, ainda, das aulas de Língua Portuguesa numa escola da roça.

A escolha do livro didático, aliada à trajetória da pesquisadora, move o percurso inicial dessa pesquisa. Motivada pelo pensamento de que o livro didático, sendo um material que mesmo dispondo de muitas pesquisas que culminam em críticas de aspectos negativos e até positivos de determinados elementos, ainda assim, se faz necessário pesquisas a seu respeito. Pois, não deixou de ser um material, ao longo desses anos, de uso norteador nas maiorias das escolas tanto públicas como particulares. Sem contar, que seus elementos de formação constitutiva se renovam a cada produção, e isto, já é o suficiente para manter estudos sobre esse material. As ideologias se renovam, se reinventam nos espaços sociais, órgãos e materiais que ajudam a disseminar ideais que perpetuem uma manutenção dominante de poder de uma minoria privilegiada e o livro didático faz parte desse universo dentre vários meios e materiais que contribuem para isso.

Para o estudo da análise das imagens do livro didático, tomo como auxiliares as abordagens teóricas que prescindem a ciência moderna, que separa o sujeito do seu objeto de pesquisa. Dessa forma, esta pesquisa é documental dispondo de uma metodologia com abordagem essencialmente qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir,

mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Diante do exposto acima, essa pesquisa, busca os processos de produção da imagem e dos elementos ideológicos e culturais envolvidos, desvelando os sentidos que estão além das formas e cores traçados nas imagens do livro didático. Nesse processo, toma-se a abordagem qualitativa, pois descreve a complexidade numa produção imagética, analisando a interação de certos elementos, implicando na compreensão de que as interações dinâmicas vividas pelos grupos sociais responsáveis nas produções de imagens, de ideias, não podem se limitar a classificações mensuráveis e rígidas da ciência moderna, mas sobretudo, levando em consideração os elementos sociais e culturais envolvidos no processo. A pesquisa qualitativa, não se restringe a quantificação, mas descreve, tendo em vista que os contextos culturais são complexos, formados por elementos materiais e humanos, e precisam ser analisados numa interatividade desses elementos que o constitui, levando em consideração as subjetividades presentes nessas interações.

Quanto ao tipo de procedimento é inicialmente pela pesquisa exploratória, uma vez que, a minha própria trajetória profissional proporcionou experiências que me levaram a familiaridade com o problema de pesquisa aqui apresentado. A metodologia caminhará também aliado à Análise do Discurso, no processo de análises das imagens do livro didático do 9º ano utilizado pelos professores da escola da roça. Associando autores que exploram essa temática por meio da Análise do Discurso na linha francesa e vertente Pecheutiana que entendem os discursos, os efeitos de sentidos, as condições de produção de ideologias, da constituição de poder. Da própria condição de formação do sujeito dentro de um contexto simbólico de relações sociais mediado pela linguagem.

Estudar a análise de imagem, levando em consideração os processos ideológicos, históricos, no entanto, é caminhar com auxílio de estudos da linha francesa de Análise do Discurso - AD, em que um dos fundadores, Michel Pêcheux, estabeleceu a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia. Pois a formulação de bases para analisar os discursos estão nesses entrelaçamentos dos processos de relação entre ideologia, história e linguagem que são determinantes nos enunciados discursivos.

A imagem está intrinsecamente como linguagem que permeia os contextos sociais e carregados de sentidos que por meio de uma interpretação crítica pode-se formar letrados visuais que relacionem com o contexto em que vivem percebendo os ditos e os

não ditos. E sobretudo, o porquê de silenciamentos, trazidos pela autora Eni Puccinelli Orlandi (2001) que a Análise do Discurso não se reduz a nenhuma das linhas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, mas questiona a linguística e o materialismo - aquela pela historicidade que deixou de lado, este pelo enfoque simbólico

- e se demarca na psicanálise, pelo modo como considera a historicidade e trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. Ainda Orlandi (2007, 2008, 2012) que continua colaborando com concepções sobre linguagem e silenciamentos. Trazendo como análise nesta pesquisa especificamente os sentidos, os silenciamentos nas imagens do livro didático de língua portuguesa, focando nos sentidos atribuídos pelo livro didático e os efeitos desses sentidos nas diversas identidades dentro do contexto cultural dos marginalizados do campo.

Para tratar desse contexto rural e toda sua constituição ideológica, história, cultural e identitária, esse estudo tem abordagens fundadas em autores como Mota (2019) e Santos (2023) que trata de identidades do ser na roça e outros autores que tratam do tema ruralidade como Brandão (1980); Jesus e Bezerra (2013); Munarim (2016); Vendramini (2015) que contribuíram para as discussões sobre uma minoria importante dentro do quadro da educação do campo. Para estudar acerca da perspectiva do letramento imagético as abordagens serão pautadas em estudos de autores como; Rodrigues (2014) que traz a temática do letramento imagético; Dionísio (2005;2011) trazendo letramentos múltiplos; e Rojo (2012) com o conceito de Multiletramentos e sobre o livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita; Marcuschi (2001-2003) com estudos sobre o letramento e os gêneros textuais; Bittencourt (2005) para as discussões sobre o livro didático. Acerca da análise da imagem, traremos as contribuições de Joly (1994), e para falar sobre cultura e identidade traremos Hall (1997).

Dessa forma, o desenvolvimento se deu basicamente partindo de inquietações da trajetória profissional e até pessoal da pesquisadora, tomando um rumo na pesquisa bibliográfica, documental, em que foram selecionadas literaturas que dialogam sobre o livro didático, sobre ideologia, sobre letramento e imagem, letramento e roça/campo, identidade e diferenças. Corroborando para análise das imagens do livro didático, a teoria de Análise do Discurso, dentro de delimitações de categorias teóricas e de análise que passo a apresentar a seguir:

1.4.1 Análise do Discurso

As imagens têm a capacidade de nos fazer rir, comover, indignar, persuadir, distrair, de nos fazer fantasiar dentre outras possibilidades que só ela pode nos proporcionar. Mas, para além disso, as imagens carregam sentidos como linguagem crítica na formação dos sujeitos nos diversos espaços sociais contemporâneos. Como já dizia o clássico personagem de Miguel de Guimarães Rosa, que mostra de forma poética a concepção de sentidos que uma imagem traz para além de um superficial olhar, revelando a percepção diferenciada de mundo e evidenciando que cada forma de ver gera também sentidos outros.

Perceber essa linguagem nessa limitação de um olhar superficial entre os alunos, foram alguns dos motivos que trouxeram inquietações para propor um estudo das imagens para além do que os sujeitos olham superficialmente. Encontrando na teoria da Análise do Discurso a sedimentação teórica deste estudo.

Estudar as imagens, na vertente da teoria da Análise do Discurso - AD, é compreender todo histórico e bases que solidificam essa teoria. Bem como, conhecer autores que se fundamentaram nas raízes iniciais da AD e ampliaram as bases epistemológicas dessa teoria. Como analistas do discurso imagético, icônico, precisamos nos colocar em um determinado contexto social, histórico e discursivo. E para tanto, buscar entender o contexto no qual se utiliza o livro didático, a saber, o material que dispõem do objeto de estudo da presente pesquisa, as imagens, e como fundamentações teóricas das discussões desse trabalho será respaldada em Pêcheux (1997; 2009) fundador da teoria AD, dialogando também com Orlandi (2007; 2008; 2012) abordando sobre linguagem e silenciamentos nos discursos, e um pouco de Courtine (2006) que traz conceitos de iconicidade e memórias discursivas, Souza (1998) abordando sobre policromia; Charaudeau (2007) apoiando-se nas discussões de noção de imaginários sócio discursivos, mostrando como uma visão de mundo ancora saberes partilhado por determinada sociedade e Althusser (1992) tratando de aparelhos ideológicos de Estado.

A Análise do Discurso foi erigida pelo filósofo francês Michel Pêcheux do final da década de 1960 até o início da década de 1980, época de sua morte. Na constituição de sua teoria, Pêcheux, articula-se em bases do materialismo histórico marxista, compreendido como a teoria que trata da ideologia com a linguística lidando com os mecanismos sintáticos e os processos de enunciação. A teoria do discurso é atravessada pelos seguintes elementos que se intrincam: língua, sujeito e história. Todos esses

elementos se entrelaçam de modo que os sentidos se imbricam aos lugares que os sujeitos ocupam e que são ideologicamente marcados.

Nenhum discurso é neutro, seja ele na expressão verbal ou não verbal, pois a língua por si só não é autônoma, ela constrói sentidos através das interações entre o sujeito, a língua e a história. Nessa imbricação ocorre os processos discursivos carregados de sentidos que se modificam a cada posição ocupada pelos sujeitos nas diferentes espaços e tempos da história dos sujeitos. Assim, a língua é constituída por elementos históricos e ideológicos que não se limita a seu funcionamento linguístico apoiado apenas em estruturas formais. Todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotada de uma autonomia relativa. Pêcheux (2009, p.82)

Compreende-se então a língua como um sistema que não é fechado em si mesmo, possuindo autonomia relativa, na medida que dialoga com processos do contexto em que ela ocorre. No contexto, alimentado por produções culturais, sociais e históricas que ocorre o entrelaçamento entre o sujeito e a língua mediados por processos discursivos carregados de ideologias, pois não há sujeito que não se constitua por ideologia, e esta existe em todo discurso. A língua não é um simples canal de comunicação que existe fora do sujeito, mas o lugar onde ocorre os processos discursivos, as subjetividades e solidificam ideologias. E o discurso, um dos elementos constitutivos é a ideologia, tornado difícil pensar em discurso sem pensar em ideologia. A ideologia carrega a ilusão dos sentidos como únicos e que não podem trazer outro sentido. Mas os processos de significação não são estáticos, uma vez que, envolve sujeitos, língua e contexto que vão se modificando no espaço e tempo.

Corroborando com esse pensamento, Pêcheux afirma que, em relação ao sentido de uma palavra, que o mesmo “não existe ‘em si mesmo’, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas” (Pêcheux, 1988, p.160). Assim, os sentidos são moldados pela posição ideológica dos sujeitos e nos discursos podemos identificar as marcas ideológicas.

Entendendo o que a teoria de Análise do Discurso nos embasa para análises de imagem, análise de sentidos nos livros didáticos, para poder compreender que os sentidos só podem ser compreendidos a partir das condições de produção que abarcam dimensões simbólicas e históricas que envolvem os processos discursivos.

O silêncio é uma categoria importante nos estudos da Análise do Discurso. Para Orlandi (2007, p. 45), o silêncio não é um acidente que intervém ocasionalmente, ele é necessário à significação. Estudar o silêncio é fator indiscutível quando se propõe compreender os sentidos dos discursos, pois ele rege o funcionamento dos sentidos e não há dizer que não deixe de fora algo que poderia ser dito. Como nos afirma Alvarez (2017, p.14) sem o silêncio, todos os sentidos estariam, ao mesmo tempo, sendo ditos, instaurando o impossível na comunicação.

Ao se colocar na posição de analista do discurso, analisa-se alguns capítulos do livro didático de língua portuguesa da série do 9º ano, tornando-se necessário conhecer todas as categorias, elementos abordados acima, que envolvam a construção de sentidos nos discursos, para então, compreender os sentidos dos discursos imagéticos ou não, do livro didático direcionado ao público de alunos de uma escola pública da comunidade rural do Município de Santo Estevão. Nos tópicos a seguir, teceremos discussões de categorias teóricas importantes dentro da metodologia que precisamos compreender para percorrer respondendo o objetivo da pesquisa.

Para compreender a materialidade que se expressa nos discursos contidos nas imagens, se faz necessário realizar alguns procedimentos para definir e determinar o caminho da análise, sendo eles:

- Levantamento e classificação de textos imagéticos e não imagéticos;
- Levantamento de imagens presentes nos capítulos a serem analisados;
- Levantamento de temas geradores a partir dos enunciados e de conteúdo, bem como sua relação com a didática da imagem;
- Levantamento da biografia e contexto dos autores que produziram as respectivas imagens e textos verbais;
- Separação dos textos na linguagem verbal e não verbal;
- Descrição das imagens;
- Análise crítica das imagens;
- Análise dos textos verbais;
- Relação dos discursos dos textos imagéticos e não imagéticos;
- Definição dos discursos buscando evidenciar os sentidos, interpretando as ideologias presentes nas imagens e como esses sentidos possivelmente colaboram para formação da identidade dos sujeitos da roça/campo. Além de identificar se as imagens contribuem para o letramento visual ou maior ênfase nas estruturas formais da língua.

Para entender sobre os sentidos das imagens do livro didático na formação da identidade dos sujeitos da roça, do letramento imagético, respeitando o contexto, faz-se pertinente tecer abordagens sobre essas duas categorias teóricas de análise que se entrelaçam no discurso.

1.4.2 A imagem na Construção da Identidade do Sujeito Campesino

Antes de iniciarmos as discussões, torna-se necessário compreendermos a evolução do conceito de identidade que temos na sociedade contemporânea. Identidade era considerada ao longo dos anos como fixa, estável e sem ligação com as diferenças. Mas esse conceito é deixado para trás, uma vez que, numa sociedade tão complexa, indefinida e reveladora de uma grande diversidade, considerar a identidade fixa, é se resumir ao papel do documento da carteira de identidade, de apenas sermos um número de documento entre muitos e que não é capaz de evidenciar nem mesmo nossa real individualidade. Não tem como falar em identidade sem levar em conta as diferenças, pois é partindo desta, que se constitui a identidade não fixa, mas momentânea, uma vez que, as identidades se constituem nas relações sociais que não são estáveis, mas sobretudo, instáveis e mudam a cada tempo, espaço e situação social.

Para Hall (2011, p. 28), identidade não é algo que encontramos pronta e acabada, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. De acordo com o autor, identidade ou identidade social é entendida como um processo contínuo e multifacetário, em que por meio dos muitos discursos ao longo da vida, as pessoas vão construindo à medida que se posicionam no mundo. Assim, nesses contextos de espaços e tempo que os sujeitos vão construindo e transformando suas identidades.

O primeiro espaço que os sujeitos ocupam para construção de suas identidades é a família. Para além desse espaço, nas relações sociais os sujeitos começam suas produções identitárias nos contextos sociais ou podemos dizer assim, constituem sua identidade social dialogando com as diferenças. Pois nos espaços sociais encontramos a diversidade sócio cultural dos sujeitos. Sendo a escola um espaço fundamental de construção de nossas identidades, e agora por assim dizer, por já conhecermos o conceito de identidade não como estável e fixo, da (re)construção de nossas identidades sociais, a

escola por ser um espaço depois da família em que os sujeitos possam ter acesso aos discursos identitários diferentes daqueles vividos na família, os significados ali construídos podem nos ajudar a legitimar ou a questionar certas identidades sociais. Mas a escola vem legitimando que tipo de identidade dos sujeitos do campo? Como os livros didáticos vem contribuindo com suas imagens para fortalecer o que a escola vem desenvolvendo com a imagem dos sujeitos do campo?

Para responder a esses questionamentos, discutiremos acerca de identidade e linguagem, elementos estes, que serão as abordagens do tópico a seguir e que responderão às indagações propostas.

1.4.2.1 Identidades e Linguagens

A identidade não é patrimônio acabado do indivíduo, mas construções sociais no tempo e espaços culturais. Nessas construções sociais de identidades as significações que vão sendo firmadas são mediadas pela linguagem, pois, não é possível falar de interação social sem a mediação desta. Podemos assim dizer, que as identidades são discursivamente construídas, possuindo um caráter linguístico. Somos produzidos não apenas pelos nossos discursos, mas sobretudo, por outros discursos. E dentro desse processo, linguagem e identidade são elementos atravessados pelas experiências socioculturais que se transformam no tempo e espaço. Conforme Moita Lopes (2002, p. 35), “[...] as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”.

Dessa forma, as identidades promovidas pela ordem dominante na maioria das vezes levam em consideração a ideia de uma identidade fixa, acabada sem perceber o universo da diferença e de que somos constituídos pelas diferenças. Reconhecer a identidade dentro das diferenças promovendo não a igualdade entre os sujeitos, mas a equidade, é andar na contramão de um sistema hegemônico que preza pelo sujeito igual e de uma identidade única e padronizada. A escola sendo o espaço fundamental para a construção das identidades sociais na maioria das vezes, vem promovendo a construção dessa identidade única e suprimindo a diversidade social dos sujeitos. Os materiais didáticos, como o livro, contribuem para essa padronização de identidade, uma vez que, se pensarmos nas linguagens visuais e mesmo na verbal, as mensagens são carregadas de

significações que alimentam o sistema dominante capitalista, em que todos devem ser iguais de acordo com um padrão único estabelecido. Os professores em sua grande maioria acabam transmitindo as informações prontas dos livros, seja pela falta de conhecimento, e de formações que tratem desses elementos, ou por até por outros problemas estruturais do sistema educacional. As secretarias de educação não fornecem uma formação de análise do material didático de forma a explorar criticamente e de desconstrução das mensagens prontas e acabadas para uma ressignificação de cada contexto cultural em que vivem os sujeitos.

As imagens encontradas no livro didático, assim como os currículos das escolas, estão postas para promover essa identidade solidificada como única e exemplificada padrão ao longo dos anos. Mesmo as imagens tendo essa capacidade volátil de mudanças, essa característica inerente das imagens é abalada quando se trata de significar identidades momentâneas e instáveis a cada contexto sócio cultural.

Dessa forma, as escolas tendo papel fundamental no desenvolvimento das identidades discursivamente construídas pela interação da linguagem, sujeitos e o meio sociocultural não apresenta um currículo que abarque a diversidade, as diferenças como forma de construção de uma identidade móvel e dinâmica no espaço e tempo vivido pelos sujeitos, mas sobretudo estática numa unicidade que não cabe mais na sociedade contemporânea. As imagens do livro didático sendo uma linguagem predominantemente de grande circulação na sociedade atual, contribui para perpetuar essa concepção de identidade imóvel defendida pela escola em seus currículos e projetos pedagógicos. Isto porque, quando não se conhece os sentidos das imagens carregados nos materiais didáticos como o livro, torna-se um entrave que influencia no desenvolvimento de práticas pedagógicas com dialogicidade como afirma hooks (2017, p. 27).

Compreender os sentidos dos textos imagéticos do livro didático é uma ferramenta potencializadora de instrumentalização crítica das práticas pedagógicas interculturais e críticas (Candau, 2008, p. 29) que promove uma leitura de desconstrução, de descolonização.

Em suma, as identidades são discursivamente construídas, assim entendemos que elas também tenham um caráter linguístico. E por esse caráter a visão de linguagem com a qual professores e alunos trabalham e a forma como esses atores sociais se constituem no espaço escolar nos alertam para a importância de questionar como estamos construindo os outros e como estamos sendo construídos por meio da linguagem. Nesse caso específico, como as linguagens imagéticas no livro didático reforçam ou não estereótipos,

questões de trabalho, modo de vida e de cultura relacionados à educação do campo. Seguindo o mantra da educação do campo a unidade na diversidade, pensar a formação de identidade dos sujeitos nesses espaços com linguagens imagéticas que dialoguem com esse mantra, é a reflexão discursiva a se problematizar nas imagens dos livros didáticos como questão formativa identitária.

No tópico a seguir discutiremos sobre estereótipos do homem do campo, assim como identidades e diferenças, alguns dos elementos de formação discursiva que serão analisadas na linguagem imagética do livro didático; os estereótipos entram nessa cadeia de discussão ideológica das formações discursivas presentes nos discursos.

Então, ainda para delimitar o estudo foram traçadas quatro categorias de análise de imagens baseado em temáticas que impactam no desenvolvimento do letramento e da vida social e emocional dos sujeitos do contexto do campo. Assim, demarcamos aqui para melhor entendimento do leitor, as categorias ideológicas presentes nos discursos imagéticos. Essas categorias estão intimamente ligadas e são aqui destrinchadas para uma melhor compreensão. São elas:

I - Estereótipos

Como já abordamos nesta pesquisa discussões baseadas em pesquisadores como Hoos, Hall, Bispo, com o intuito de romper as relações de poder existentes na produção de conhecimentos eurocêntricos, uma vez que, os sujeitos do campo e seu território são partes dessa marginalização produzida por todo conhecimento eurocêntrico. Continuaremos assim, nessa perspectiva, trazendo agora Homi Bhabha para tratar das categorias interligadas no processo de estratégias discursivas utilizadas pelo colonizador, para continuar disseminando suas ideologias. Pensadores como Bhabha e outros, denominados por muitos autores como decoloniais, pós-colonialismo, vem para desconstruir as ideias produzidas pelos países dominantes e valorizar sistematicamente as produções marginalizadas.

Na América Latina, o Pós-colonialismo (ou pensamento decolonial) teve importante recepção no final da década de 1980, uma década de grandes revoluções também no contexto do campo. Baseado nas contribuições desses teóricos da decolonialidade, especificamente nesse momento com Bhabha, entenderemos sobre o estereótipo e suas construções como processo de estratégia discursiva que tenta promover

a calcificação da subalternidade. Na contramão, as ideias decolonias vem para proporcionar ao sujeito articular-se, expressar-se e ser ouvido e não mais conviver com a passividade da exclusão social.

O estereótipo é um elemento presente nas formações discursivas, sejam imagéticas ou não, uma vez que, se funde nos demasiados conceitos negativos dos discursos que permeiam por todo meio das estruturas sociais. São generalizações que atribuem conceitos negativos a determinados grupos da sociedade numa perspectiva de relação de poder que permaneça as estruturas sociais solidificadas no privilégio de uma minoria. Determinando grupos sociais para manter a situação atual vigente nas estruturas sociais. Os estereótipos podem ser confundidos com preconceito, porém, não podem ser confundidos, mas que fomentam outras categorias, pois aquele é apenas um dos elementos deste. Intimamente ligado ao preconceito, funciona como um “carimbo que define antecipadamente quem são e como são as pessoas, alimentando os preconceitos” (Souza; Souza, 2008, p. 95).

Após entender como se constitui o estereótipo, poderemos refletir sobre o estereótipo dos sujeitos do campo, fazendo esse recorte que delimita melhor essa categoria, a qual dialoga com o objetivo de análise da pesquisa em questão, trazendo também, para o âmbito das imagens.

A esse respeito foi de vital importância recorrer aos estudos de Homi Bhabha (1998) em sua valorosa contribuição nos estudos sobre a construção colonial acerca dos estereótipos. Nesse direcionamento, tendo em vista o sujeito do campo, alcançamos o entendimento de que as relações de alteridade, quando movidas por olhares hierárquicos, tendem à elaboração de modelos rígidos, sendo estes os moldes que Bhabha identifica com estereótipos. Logo, através de um olhar aprisionante no jogo de alteridades, o sujeito, ou coletividade, que se pensa em posição de superioridade tende a criar um modelo caricaturesco acerca do outro, esvaziando-o de potência subjetiva e aprisionando em um lugar rígido no concernente às suas peculiaridades de ser e existir.

Seguindo pelo percurso argumentativo do parágrafo anterior, é possível identificar que as relações mediadas pela lógica dos estereótipos sempre colocam o outro como ser inferior, inflexível, incivilizado e, portanto, rebaixado. Na dinâmica dada pela lógica dos silenciamentos, dos quais a produção de livros didáticos penosamente tende a participar, os sujeitos distanciados da estética e da cultura eurocentrada tendem a serem visualizados pelas lentes dos rebaixamentos estereotipados, tolhendo deles o frescor da autoestima e do reconhecimento de suas potências criativas e transformadoras. O estereótipo

representa uma imagem mental simplificada de determinadas categorias sociais num modelo rígido sem considerar o contexto na sua amplitude e intencionalidade. Os sujeitos que pertencem a um determinado grupo apreendem um estigma simbólico que envolve a estereotipia e reproduz ao da história.

As imagens do homem do campo carregam estereótipos da própria herança colonial de formação desses territórios marcados pela disputa de terras, uma verdadeira violência física e ideológica de desvalorização da cultura, identidades desses sujeitos. Uma minoria que compõe as estruturas sociais que se torna interessante nas relações de poder formar estereótipos de sujeitos atrasados, rudes, primitivos, selvagens, preguiçosos e sem saber. Essas imagens estigmatizadas seguem alcançando historicamente a

consciência dos sujeitos e influenciado a imagem do outro a partir de características negativas que lhe são imputadas. Configurando numa imagem de rejeição estigmatizado pelo discurso do outro e que acaba por influenciar na própria imagem que os sujeitos do campo têm de si mesmo. Os sujeitos marcados pelo estereótipo, por sua vez, podem também internalizar tais estigmas, passando não somente a rejeitar seu próximo, que ele identifica como outro, mas também desenvolver uma autorrejeição que lhe impede um reconhecimento e apropriação de pertencimento ao seu grupo (Silva, 2010).

As imagens estereotipadas dos sujeitos do campo atravessam gerações e nos dias atuais se apresentam perpetuando o território do campo sem positividade, mas sobretudo, com sujeitos atrasados e desprovidos de saber que possam promover o desenvolvimento social. Cenas de vídeos de piada trazendo o caipira desdentado, bebendo cachaça, de roupa xadrez, de pouco entendimento, com espingarda e com forte masculinidade expressa ao lado da mulher grávida são exemplos do bombardeamento da era das imagens que carregam esses sentidos em diversos espaços sociais. O que torna perigoso não estarmos atentos aos sentidos das imagens, dessa linguagem tão utilizada na sociedade contemporânea. Sendo a educação o espaço determinante de reprodução, precisa atentar a esse perigo na formação leitora dos indivíduos e instrumentalizar-se construindo propostas pedagógicas que desconstruam as ferramentas de reprodução de concepções que permitam a continuação das estruturas estabelecidas.

Assim, uma leitura crítica das imagens, ou seja, que desconstrua esses estereótipos, apoderando-se dessa categoria de análise de imagem em que se parte da leitura crítica das imagens do livro didático, subsidiando assim, propostas que contribuam para abalar as estruturas sociais estabelecidas.

Propostas que desconstruam as generalizações de características negativas atribuídas a grupos marcados por inferioridade dentro das relações de poder.

Subestimando determinados grupos marginalizados como seres incapazes e reproduzindo imagens da realidade do outro como positiva a ser seguida e rejeitando a sua própria imagem constitutiva da verdadeira realidade descortinada dos interesses impostos pelas relações de poder. Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupos de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse sob rejeição ou suspeita (Silva, 2010, p. 21). Em suma, essa categoria de elemento formativo do discurso tem um papel importante na análise de imagens do livro didático que promovam reconhecer efeitos de sentidos, identificando os atravessamentos ideológicos numa construção de identidade de forma valorizada e de reconhecimento da diversidade.

II - Preconceito

Partir para falar sobre preconceito, não se fundamenta num diálogo isolado dos estereótipos, discriminação e racismo, uma vez que, todos estão relacionados com o tema da diferença e da identidade sociocultural. Numa perspectiva educacional contemporânea acerca desses temas aparecem com muita força no campo da educação, apesar ainda, de muitas fragilidades quando pensadas numa perspectiva prática. É inegável que com o desenvolvimento de políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, dentre outras formas de inclusão e atendimento a diversidade, a depender dos processos políticos e contextos, sempre há as ressignificações de movimentos contra a diferença, contra a heterogeneidade das pessoas e seus espaços culturais.

Assim, a todo momento há luta pelos “direitos à diferença” gerando “novos movimentos sociais” pois o combate aos interesses particulares, homogêneos se ressignificam mesmo dentro das lutas. Reverter contra os interesses dos próprios grupos sociais já explorados e excluídos, dependem dos contextos relacionais em que tal embate se constitui, e das ferramentas usadas nessas ressignificações. Por meio da educação, da cultura se instrumentalizam ideologias que se solidificam e para isso é necessário atenção. Nessa pesquisa, destacamos atenção e convidamos para reflexão acerca das imagens do

livro didático, como estratégia discursiva disseminadora de sentidos de conhecimento eurocêntricos e excludentes que podem ser molas propulsoras para preconceitos. Capazes de continuar subalternizando e excluindo uma minoria em detrimento de uma homogeneidade que sustenta relações de poder.

De certa forma, o uso dos binarismos como por exemplo, igualdade e diferença, feminino e masculino, campo e cidade, dentre outros vem contribuir sectarizando e simplificando binariamente o debate sobre questões complexas que formam a diversidade sociocultural. Tudo impulsionado por insegurança do novo, das instabilidades provocadas pela falta de um padrão que sustenta as estruturas do poder. Essa oposição – por exemplo, das categorias binárias, macho/fêmea – torna-se opaca, esconde as diferenças entre as próprias singularidades entre mulheres, no tocantes as peculiaridades do comportamento, do caráter, enfim nas subjetividades, que constitui o ser mulher na experiência de sua história. A “mesmidade” construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade (Scott, 1988, p. 45). Tal perspectiva se aproxima do que Homi Bhabha designa sob o conceito de diversidade. A diversidade cultural, para Bhabha (1998, p. 63), refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. Como já mencionado anteriormente o preconceito pode ser comumente confundido com os estereótipos, mas este é apenas um dos elementos do preconceito que fomenta outras categorias constitutivas da formação discursiva. Assim, definir o preconceito é entender sobre os estereótipos de forma que não são elementos que se fundem e que, segundo o autor Crochik (2006), não se pode estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois ele tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos e aspectos variáveis, que, remetem às necessidades específicas do preconceituoso sendo representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos. Ao conteúdo podemos chamar de estereótipo, cujo significado inicial pode ser remetido à máquina de reprodução ou agências que disseminam esses sentidos iniciais. E os preconceitos desempenham o papel de servir para auxiliar a conservação desta ordem, na medida em que tendem a fixar e a naturalizar a realidade a partir da qual são criados. A falta de flexibilidade entre os grupos é impulsionada pelo preconceito que ajuda um sujeito social a se posicionar em privilégio sobre o outro, de forma superior, sustentados pelas relações de poder produtoras de estereótipos. O preconceito calcifica determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade.

Contudo, o preconceito não é algo que já existe antes das socializações culturais dos indivíduos, mas que se constrói justamente nessas socializações. O preconceito não é inato, nele está presente a interferência dos processos de socialização, que como foi dito, obrigam o indivíduo a modificar para se adaptar Crochik (2006, p. 18). Dessa forma o preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido a seu objeto e a reação que se tem frente a essa relação do conteúdo e objeto podendo causar reações de hostilidade ou estranhamento. Isso porque o preconceito é um entendimento distorcido da realidade, generalização das características supostas de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele.

Passando assim de geração a geração pré-concepção de juízo acerca de pessoas, crenças, classe social, línguas, culturas, gênero, sexo, sentimentos, lugares, comportamentos, que levam pessoas a julgarem e condenarem, sem o conhecimento de causa de determinados elementos. Sem analisar se são elementos com características racionalmente de acordo com as materialidades dos fatos, ou conceitos pré-concebidos de qualidades físicas, morais, psicológicas baseados em ideias que atendam situações que mantenham estruturas sociais de poder. As ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura.

Dessa forma, o preconceito se desenvolve de modo individual para se defender das ameaças imaginárias produzidas e fomentadas pelos estereótipos. Estes, por sua vez, são produções culturais, não individuais, mas coletivas, disseminadas por meio da família, escola, meios de comunicação de massa e agências responsáveis pela reprodução de estereótipos de geração a geração. Para Crochik (2006, p. 21) o preconceito é uma reação individual, enquanto o estereótipo é predominantemente um produto cultural, mas que se relaciona diretamente com mecanismos psíquicos infantis.

Em suma, o preconceito é uma opinião que formamos das pessoas antes de conhecê-las. É um julgamento apressado e superficial e muito perigoso, pois ao invés de melhorar a nossa vida e da sociedade, acaba trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas. No Brasil, dentre muitos preconceitos, o de raça que se evidencia constantemente brutalmente trazendo violência psicológica, social, física dentre outros, por suas bases de raízes históricas com crenças que desestruturam a valorização dos indivíduos desse grupo, não deixa de estar presente nas imagens do livro didático solidificando as estruturas de classe hegemônica. No tópico a seguir entenderemos sobre a categoria de racismo.

III - Racismo e Discriminação

Por ser categorias que estão numa ligação muito amálgama, apesar de algumas constituições próprias conceituais, trataremos aqui numa abordagem única, porém fazendo as diferenças conceituais peculiares que constituem ambas categorias.

O racismo está presente nas estruturas da sociedade, alimentando condições de silenciamento e ideias estereotipadas negativas do grupo de indivíduos negros para privilegiar a branquitude numa relação histórica de relações de poder. As pessoas que não conseguem deixar de ser preconceituosas podem vir a se tornar racistas. Os racistas acreditam que existem raças superiores às outras, o que se torna uma verdadeira ilusão, pois as diferenças externas não são suficientemente padrões de superioridade entre os indivíduos. Afinal, biologicamente, os seres humanos são iguais em tudo, restando algumas diferenças externas pouco importantes para promover uma classificação de sujeitos superiores ou inferiores.

Historicamente, o conceito de raça teve inicialmente uma concepção de raça biologizada que serviu para a implantação de leis segregadoras e de princípios de superioridade como aconteceu em países como os EUA, a África do Sul e a Alemanha. Para entender sobre a superioridade das raças, muitas teorias raciais se fundamentaram distorcidamente na teoria da evolução natural, na teoria da Evolução de Charles Darwin (1859), que trazia conceitos da zoologia e biologia, distorcendo princípios de modo a servir de sustentação do império europeu. Assim, aproveitam-se de conceitos da zoologia e da biologia para justificar a superioridade entre raças em detrimento de outras, e assim estruturam o racismo.

Dessa forma, percebemos o quanto estas ideias distorcidas, criadas historicamente sob os parâmetros da segregação e superioridade das raças, podem ser usadas como ferramenta para reforçar relações de poder que segregam classes, silenciam, julgando humanos como sub-humanos. Baseando-se unicamente em ideias pré-concebidas em preconceitos, racismo, machismo e classicismo, gerando exclusão, manutenção de hierarquias e poder. Levando também em consideração os aspectos do quanto toda a história da ciência foi utilizada para a discriminação de raças e grupos humanos.

Como enfatizado pela pesquisadora Gislene Moreira (2018, p. 39), a formação étnico-racial do sertão baiano é historicamente constituída pelo processo de hibridização de negros e indígenas, recebendo o acréscimo de brancos à *posteriori*, questão a ser abordada em momento posterior neste texto dissertativo. Desse modo, considerando ser

o público deste estudo majoritariamente negro, alunos de escola pública que utilizam o livro didático, cabem salientar a lógica dos estereótipos fundamentada na dinâmica do racismo que, para o pesquisador Silvio de Almeida (2018), alcança o critério da invisibilidade traçada pelo tom cinza da naturalidade contextual. Para Almeida, o racismo no Brasil é dado como uma rota de exclusão baseada na lógica da hierarquização estereotípica, fazendo com que o sujeito vítima da ação racista não se dê conta de que está sendo violado por demanda de sua cor:

O que me impedia de perceber essa realidade? O que me levava a “naturalizar” a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais? O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro? (Almeida, Silvio. 2018. p. 40).

A visão de si como eterno subalterno reforça a potência destrutiva dos estereótipos, caracterizados pelos vetores da discriminação e do preconceito. Logo, seguindo os parâmetros fornecidos por Almeida, o sujeito negro, ou destoante da estética eurocentrada, é rebaixado de sua condição humana, como potência criadora e subjetiva, para atender aos critérios rígidos dados pela lógica do estereótipo. Assim, o molde do estereótipo alimenta-se da dupla tração de elementos segregadores: o preconceito e a discriminação.

Sendo relativo à elaboração de visões pré-concebidas, como bem sinaliza Bahbah, o preconceito é dado como mola mestra da formação dos estereótipos, pois funciona como um silenciamento que vem antes mesmo que o outro possa falar algo sobre si, aprisionando-o em uma moldura silenciadora e castradora. Já a discriminação, no caso específico dos corpos negros, vem a ocorrer por força da estereotipia preconceituosa, quando o sujeito já é excluído mesmo antes de tentar realizar a ação desejada. De igual maneira, sendo aspectos de seleção pré-concebidos, a imposição de estereótipos inclui o sujeito perenemente no local da exclusão, ainda que negue tal ato por meio do discurso obsoleto de livre competição e igualdade constitucional.

A discriminação é exercida por pessoas preconceituosas e racistas, uma vez que, esses indivíduos tem dificuldades de aceitar e conviver com as diferenças, tratando o outro com inferioridade e se julgando superior com práticas que isolam, humilham e

exclui. Assim, o preconceito pode permanecer apenas no âmbito interno, podendo se materializar ou não, ou seja, sem necessariamente ter uma correspondência na prática. Todavia, quando ele se materializa externamente de forma a estigmatizar, excluir determinados grupos, se instala as ações de discriminação.

Tratar sobre a discriminação num país que sofreu e ainda sofre com os processos da colonização, não é algo raro e difícil de se perceber. Vejamos uma histórica raiz de discriminação quando direcionamos para as questões raciais. A discriminação racial é um exemplo logo perceptível, que nos ajuda a entender sobre esse assunto, esse conceito. De forma a excluir, silenciar e inferiorizar para manter a superioridade da branquitude, os negros foram atingidos pelas diversas formas de discriminação.

Em suma, a discriminação se manifesta quando indivíduos adotam atitudes preconceituosas em relação ao outro, seja por questões raciais, orientação sexual, gênero, religião, nacionalidade, classe ou qualquer outro aspecto social. E a manifestação da discriminação vem pautada nas raízes do processo de colonização do nosso país, mitigando os sujeitos do empoderamento de suas reais capacidades para se posicionarem e ocuparem espaços demarcando o reconhecimento da diferença. Preconceito, racismo e discriminação, podemos assim dizer, que é o resultado da intolerância à diferença existente no outro.

Dessa forma, caminhando pela teoria da Análise do Discurso, utilizando os procedimentos de análise mencionados que serão os percursos para alcançar os objetivos da pesquisa.

2. CONTEXTO DO CAMPO E SUA INFLUÊNCIA NOS SENTIDOS DE UMA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Sendo o objeto de estudo dessa pesquisa a saber, as imagens do livro didático, o contexto ao qual se insere os sujeitos que utilizam esse material, pertencerem ao campo, sendo necessário partir de discussões desse lugar. Um lugar constituído de lutas e resistências dos movimentos sociais, não deixa para trás suas memórias esquecidas e que formam sujeitos como um ser na roça. Entender esse lugar, seus sujeitos, faz sentido na compressão dos efeitos dos sentidos pelos métodos da Análise do Discurso. Refletir sobre os sentidos das imagens no contexto do campo, requer partirmos de uma compreensão de todo processo de formação territorial, ao longo da história, afinal, esse processo de disputas de terras, de visibilizados e invisibilizados nas relações de poder, acaba não deixando de incidir nos aspectos identitários, políticos, culturais, sociais constitutivos dos sujeitos que vivenciaram todas as lutas desses espaços. A posição ocupada pelos sujeitos determina seus discursos a partir de interpelação ideológica e atravessados pelo inconsciente. Discurso entendido aqui, não como um ato de fala, de mero processo comunicativo. Mas como um percurso e movimento que relaciona língua, sujeito, história e ideologia sem origem do dizer. Nesse percurso mediado pela linguagem que se instala o conceito de discurso. Nenhum sentido tem uma origem imediata, sem recorrer às memórias discursivas num percurso histórico do que já foi dito, como afirma Orlandi (2015):

Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (p. 37).

Assim, todo processo de formação do território conseqüentemente incide na dos sujeitos, afetando a cultura e todas relações sociais ao longo de uma história de lutas e resistências como dos movimentos do campo. Os discursos de hoje são sustentados nos já ditos do passado que se relacionam com toda uma estrutura de formação territorial.

Logo, esse sujeito desse campo não deixa suas memórias de roça, seja, consciente ou inconscientemente, os modos de ser e viver na roça consigo por onde trilhar, e no espaço escolar essa sua identidade precisa ser incluída é vista como forma de reflexão

num processo de enaltecimento, uma vez que, o empoderamento vem desse reconhecimento de identidade como valorizada e enaltecida, não como pejorativa, como matuto, desprovido de saber. Sendo esse campo um local do sertão da Bahia que de forma peculiar a terminologia roça faz parte da identidade desses sujeitos que utilizam o livro didático, em questão, objeto de estudo dessa pesquisa.

Ressaltamos aqui que, neste trabalho, o termo “roça” é mencionado por fazer parte do contexto peculiar em que se insere os sujeitos que utilizam o material que dispõe do objeto desta pesquisa, e para que estes sujeitos percebam a valorização identitária desse termo. Para estes, o termo “roça” é uma expressão advinda da cultura nordestina do trabalho do campo, que se torna tão legítimo quanto o termo “campo” adotado na política pública.

Trazer o termo roça nessa perspectiva e que uma memória também pode se desconfigurar nessa linha pejorativa de um projeto modernizador do capital. A ideologia hegemônica funciona criando termos, eufemizando em detrimentos de outros, e para isso, destrói-se memórias de origens de um povo, desenraizando-os de suas ancestralidades constitutivas de suas identidades, em detrimento de outras. Numa contemporaneidade bombardeada pelas imagens, estas podem funcionar como ferramentas de ressignificação de projetos de manutenção de ideologias hegemônicas, disseminando, por meio das imagens, ideologias de exclusão e manutenção de subalternidades, propiciando a formação de identidades de sujeitos passivos e não reflexivos de sua constituição identitária. Isto, por meio de uma divulgação de um lugar de vivência marcado por uma visão de subdesenvolvimento, pois os ideais de colonizador funcionam na base do desenraizar o sujeito do seu lugar, inferiorizando, para assim o dominar, apropriar-se de tudo.

De igual modo, o termo roça surge da objetivação de afastar determinado caráter eufêmico atribuído à terminologia campo, pois o termo “roceiro” de forma alguma alcança a suavidade estética da palavra “campesino”. Dessa maneira, entendo que a perspectiva identitária do ver-se como “roceiro” alcança um ângulo dimensional, e identitário, exponencialmente mais sensível que “campesino”, tendo em vista que o primeiro é historicamente atravessado pelo fardo da incivilidade. São as terminologias que por muitas vezes, pelo poder da palavra a hegemonia consegue se ressignificar gerando efeitos de sentidos. Efeitos de sentidos que impactam dificultando na formação empoderada dos que foram subalternizados historicamente. Portanto, em última análise, deixo claro que roça e campo são elementos que se complementam, em que roça faz parte

das ruralidades contemporâneas, memórias identitárias fortalecida pelos movimentos sociais das lutas de resistência do campo. Mas no que tange aos aspectos estéticos e identitários, o primeiro termo toca em feridas coloniais que o segundo contorna mais facilmente, sendo necessário, aqui, que tais feridas sejam revistas e problematizadas. Afinal, não é possível desvincular o povo de seu território e de toda sua memória construída histórica e culturalmente. Em suma o termo roça é mencionado por fazer parte do contexto peculiar, sertão da Bahia, em que se insere os sujeitos que utilizam o objeto desta pesquisa e para que estes sujeitos problematizem e percebam a valorização identitária desse termo que historicamente veio sendo construindo como uma memória pejorativa sob a perspectiva disseminada pela hegemonia. Sem deixar de forma nenhuma de explicitar a importância que os movimentos sociais do campo trouxeram para o enaltecimento da identidade desse camponês, ajudando a desconstruir contemporaneamente essas memórias pejorativas criadas historicamente pelas lentes do colonizador, através do decreto de nº 7.352/2010, que engloba uma diversidade, onde inclui quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores rurais de uma forma geral.

Esse lugar, campo, que ao longo da história resiste com lutas por meios dos movimentos sociais, coloca o camponês num processo de enaltecimento de sua identidade, colocando a Educação do Campo como política pública no centro das grandes conquistas contemporâneas. Para discutir esse tema nos ancoramos nos debates de estudo da Educação do Campo, a partir das lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo capaz de emancipar os sujeitos do campo, a partir do debate das questões agrárias e da demanda por políticas públicas de valorização do território e de seus sujeitos iniciado no final do Século XX (Munarim, 2016, p. 495). Tal movimento contra hegemônico, foi um fator importante para pensar o campo contemporaneamente e que tem fundamental contribuição para compreender os desafios da educação para a população não urbana.

Com a Política de Educação do Campo (Brasil, 2010), que contempla a diversidade de sujeitos desses espaços, enaltecendo a identidade e a diversidade, na qual estão presentes também os sujeitos da roça, percebe-se a história de luta dos invisibilizados trabalhadores do campo sejam eles, os quilombolas, sertanejos, os indígenas, ribeirinhos, caiçaras, dentre outros, colocando-os em evidência por meio do mantra do Movimento “a unidade na diversidade”.

A política da Educação do Campo fala do “campo” como este território diverso, plural, demarcado pela classe social trabalhadora. A identidade da roça está imbuída

dentro de uma memória discursiva, que por muitas vezes, em determinados períodos históricos se apresentou de forma pejorativa, com sentido estereotipado desse grupo social. Para a hegemonia é importante usar expressões carregadas de subjetividades que inferiorizam pelo poder da palavra, pelo poder da imagem, pelo poder da exclusão. Santos, conhecido como, Nego Bispo, em seus escritos, questiona:

Como podemos contracolonizar falando a língua dos inimigos?” E respondi: “ Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las (2023, p. 12).

Reafirmando, aqui, a necessidade de que é preciso problematizar os eufemismos criados pelo poder hegemônico que reforça a ideia de inferiorizar, diminuir a identidade dos sujeitos do campo. O poder da palavra também é uma forma de resistir para a na cultura camponesa demarcando sua identidade a partir da sua própria realidade sócio histórica. Neste sentido este estudo busca potencializar o conceito de “roça”, pois o ser na roça, é produzido por memória de um lugar em que a terra, o contato direto com a natureza é construção de memória, e esta, faz parte do camponês, homem da roça que lida com as questões da terra, com o trabalho de plantar e colher, produzir para si, produzir para subsistência e como estratégia de resistência. Olhando por esta perspectiva do mundo do trabalho e cultura local, o termo ganha ainda mais sentido para o debate da educação do campo. Trazer essa identidade de forma crítica e contextualizada pela história das lutas sociais, faz deste debate um tema rico de possibilidades com o letramento imagético, pois por meios das imagens do livro didático, é possível explicitar as opacidades da linguagem imagética, usando o recurso do letramento a serviço da conquista da própria política, consequência do movimento de lutas do campo, traz no Decreto nº 7.352/2010 que demarca o campo como território diverso, plural e da classe trabalhadora.

Segundo Santos (2023, p. 11), tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de dominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. Sujeito da roça é o próprio camponês fortalecido pelos seus movimentos de resistência, que não se destituiu desse lugar com a terra mesmo ressignificando com outras vivências, pois as identidades se movimentam no tempo e no espaço. A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos

sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006, p. 75). É preciso compreender se as imagens do livro apagam essa identidade do ser na roça, do camponês como um ser de sabedoria e cultura, capaz de desenvolver a si e a seu território, ou, se a imagem disseminada que prevalece é a que traz uma imagem pejorativa dos trabalhadores da roça, que negligencia o seu potencial cultural e produtivo.

Letrar por meio da imagem no contexto do campo é encontrar esses sentidos históricos e ideológicos desse contexto, entendendo como esses sentidos fazem sentidos na formação crítica de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas que também leve em consideração os impactos desses sentidos na formação identitária desses sujeitos. Uma formação que explicita as marcas de construção histórica de estereótipos, e assim, nesse conhecimento produzir o rompimento desses estereótipos.

Construindo uma identidade em que o sujeito da roça não se enxergue como grupos marginalizados construídos por esse processo histórico de homogeneidade, de que para tornar-se um território, sujeito e cultura superior, necessita-se diminuir, inferiorizar um em detrimento de outro. Que as memórias da roça seja uma identidade valorizada e enaltecida dentro da escola, contrapondo à forma imaginária e estereotipada de que o roceiro e/ou caipira veio sendo construída ao longo da história e disseminados nas literaturas. De um sujeito da roça não civilizado, rude, selvagem, sujo, preguiçoso que vem desde Euclides da Cunha, passando pelo Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, e assumindo uma nova continuidade com Chico Bento, de Maurício de Souza, não se perpetua nas imagens de produções de materiais didáticos contemporâneos. Para que isso não ocorra é necessário conhecer esses sentidos das imagens do livro didático e trabalhar de forma não informativa, mas crítica reflexiva observando o contexto do campo. Apontamos aqui a ressignificação através de Chico Bento, que se justifica através de elementos repetitivos nos discursos imagéticos que se repetem em suas vestimentas do caipira atrasado, do discurso da preguiça que é outro elemento que se repete e se associa a personagens relacionados ao campo. No método de análise do discurso Peuchetiana, os elementos que se repetem são importantes para análise de sentidos. Essa repetição está associada ao que Courtine (1992) chama de memória discursiva, que é uma repetição de imagens ligadas a uma dada formação discursiva. Dessa forma a memória a que se refere aqui, não uma memória cognitiva para memorizar, mas uma memória discursiva que está circunscrita a uma formação discursiva específica, que no caso, aqui, se relaciona ao campo.

2.1 PEDRAS QUE AINDA OBSTRUEM O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEMPORÂNEO

Os sentidos não se constituem a partir das individualidades relativas às linguagens, enquanto símbolo abstrato cognitivo dos sujeitos, mas de suas relações com seu meio exterior, das suas relações socioculturais e ideológicas no percurso temporal. A história esconde o segredo do presente, esta afirmativa aparece no texto de Octávio Ianni, *A ideia do Brasil Moderno* (1996, p. 8). É a partir desta compreensão e da de que os sentidos não se constituem em individualidades abstratas cognitivas, que recorremos a perspectiva histórica para buscar o entendimento de alguns elementos da atual situação da recente educação do campo, e compreendermos os efeitos de sentidos gerados nesse contexto ao longo da história. Esta, ainda segundo análises de estudos, versa na maioria das políticas governamentais sob a perspectiva de uma educação rural, de uma herança histórica colonial que preserva os ideais da hegemonia.

Assim, todo processo de formação do território e dos sujeitos, da cultura e relações históricas sociais desses movimentos do campo são fundamentais na compreensão dos efeitos de sentidos construídos nesses espaços. Afinal, ao produzir discurso, é necessária relevância nos elementos históricos, culturais e todas relações sociais e de poder de um dado contexto de produção de discurso entre todos envolvidos no processo de produção discursiva.

As imagens do campo no LD não são transparentes como outras linguagens, o desvendar de sua opacidade requer caminhar no percurso de formação do território do campo e de seus sujeitos que vem desde o Período Colonial, período de formação desses espaços e seus sujeitos no Brasil. Portanto, por meio da Análise do Discurso que se pode compreender esses sentidos, uma vez que, por esse método nos permite analisar a linguagem partindo de toda uma historicidade, de cultura, ideologias que atravessam e interpelam os sujeitos numa via biunívoca de relações com o contexto. Conhecer sobre os processos formativos de contexto e sujeitos ao longo da história, é sobretudo, parte para se compreender os efeitos de sentidos de uma imagem. Uma vez que, os sentidos não têm origem imediata no contexto, mas num processo histórico em que não há sujeito dono do dizer, assim, compreender os efeitos de sentidos se faz em estudos não lineares, mas capazes de ir e vir na história dos contextos e seus sujeitos. Logo, são fundamentais na compreensão dos efeitos de sentidos construídos nesses espaços, esses processos de lutas territoriais que incidem na formação dos sujeitos.

Afinal, ao produzir discurso, é necessária relevância nos elementos históricos, culturais e todas relações sociais e de poder de um dado contexto de produção de discurso entre todos envolvidos no processo de produção discursiva. Pois o já dito tem relação no que virá a se dizer para a produção dos efeitos de sentidos como ainda afirma Orlandi (2015, p. 34) é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já – dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. Caminhando lá no início da história da educação do campo nos instrumentaliza nessa compressão de construção de efeitos de sentidos.

Tecendo uma linha do tempo para compreendemos o presente da educação do campo, que surge no Século XXI, estudos de Jesus e Bezerra (2013) evidenciam o contexto histórico de lutas pela terra com a chegada dos portugueses e toda prática de violência e exploração para atender ao mercado capitalista. Algo que não se processou diferente com a república e que apresenta heranças que persistem na contemporaneidade. Na década de 1980, o Brasil viveu a educação rural, como afirma Brandão (1980, p. 16), uma educação tradicional que não era mais do que uma educação urbana com escolinhas dirigidas às populações rurais, e que impulsionados pelos movimentos sociais da educação popular, emergindo como uma espécie de contraparte à educação rural, firmou-se as bases para o caminho da educação do/no campo.

Esse percurso para se chegar à educação do campo reconhecida nos documentos normativos passa por paradas obrigatórias promovidas pelos movimentos sociais da reforma agrária. Em 1998 é promulgada a constituição e com ela se afirma o direito à educação a todos e dever do estado fazer cumprir esse direito. Porém, com a constituição ainda não se fala na educação do campo, prevalecem as bases da educação rural, exclusiva e protetora dos interesses do capital. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 abre novas perspectivas para a educação do campo, mas como afirma Brandão (1980) no texto *Seu Ciço*, a LDB ajuda, mas não desenvolve. Isto porque, ela apenas serviu para embasar reivindicações dos militantes nacionais da educação do campo nos órgãos do Estado, no que tange às escolas públicas, coerentes com as especificidades dos contextos rurais, bem como sobre as identidades tão diversas das populações que vivem no campo.

Em 1990 há uma nova reconfiguração econômica no Brasil, o neoliberalismo marcando o fim da ditadura militar e adoção das políticas do neoliberalismo, incidindo assim, em uma reestruturação da organização administrativa educacional, incentivando os gestores executivos municipais à municipalização do ensino, sobretudo dos anos

iniciais. Vale ressaltar que, nesse período, entre as décadas de 1980 a 1990, houve uma renascença dos movimentos sociais, propagada como a década perdida pelos analistas econômicos vinculados ao capital, os movimentos sociais ganhavam forças para pautas reivindicativas. A LDB é promulgada nesse contexto neoliberal, ainda que longe de fazer jus à constituição de 1988 que considerou alguns princípios, reconhecendo a educação como um direito humano e social, mas que como afirma Munarim (2016, p. 497) todavia, a consideração aí conquistada não tem sido traduzida em práticas concretas na execução da mesma LDB que tem permanecido letra morta.

Por força dos movimentos sociais ocorre a primeira conferência de Educação Básica do Campo onde deliberou a terminologia de Educação do Campo. Essa terminologia só se transformou de maneira documentada e como conceito normativo, em 2008, dez anos após a primeira Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando foi publicada a resolução CNE/CEB nº2 de 28 de abril de 2008. Na segunda conferência nacional de educação do campo, em 2004, é instituída os princípios para construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. Na linguagem oficial da resolução CNE/CEB nº 2 de 2008 consta o seguinte:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Valendo ressaltar que, para os movimentos sociais não bastava essa normatividade do conceito de educação do campo, seria necessário políticas públicas que atendessem às populações do campo. Assim, com a conquista do decreto 7.352/2010, o âmbito da educação do campo é ampliado não apenas no seu mero conceito, mas trazendo-a como objeto de políticas públicas. Tal ampliação se estendeu a seu conceito, atendendo à diversidade identitária dos povos que vivem no campo, não se restringindo às normas do IBGE definidoras do que é espaço rural e urbano.

A educação do campo configurada na sua terminologia conquistada pelas lutas dos movimentos sociais como afirma Munarim (2016, p. 499) abarca políticas públicas e uma visão não de binarismo entre campo e cidade, mas sobretudo de complementaridade e reivindicações à promoção de uma educação universal e ao mesmo

tempo, voltada para autonomia, respeito às identidades constitutivas das populações do campo. Contrário, à essência da educação rural, que ainda prevalece na contemporaneidade, mesmo com todas essas lutas dos movimentos sociais, se faz necessário usarmos dos meios conquistados até aqui, e embasarmos nossas práticas pedagógicas com conhecimento crítico dos materiais didáticos que utilizamos na sala de aula, como o livro didático, é estarmos engajados na proposição de formar leitores que reconheçam que os sujeitos trabalhadores do campo não sejam tratados como inferiores, atrasados e que o campo é positividade e não local onde habitam povos preguiçosos e providos de ignorância.

A educação do campo nasce com uma materialidade de origem fundada nos movimentos de trabalhadores rurais sem-terra pela luta de escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da reforma agrária. De lá para cá, ou seja, na contemporaneidade a luta continua com conquistas parciais, pois os freios da hegemonia são sutis e perversos que atendem ao mercado capitalista. Exemplificando um pouco isso, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apenas cita diretamente a questão da educação do meio rural no seu artigo 28, referindo-se apenas sobre as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região. Mas que apenas aponta, sem reconhecer caminhos, políticas de práticas desse reconhecimento. Os critérios do IBGE para que classifica o que vem a ser rural e urbano, diminuem a população rural, é um critério de exclusão e intenção para o não desenvolvimento de políticas públicas no campo. Pois se pensarmos nos critérios considerados por pesquisadores, critérios mais justos e racionais levando em consideração critérios de inclusão, como afirma Munarim (2016, p. 496), tomando como conceitual das diversas ruralidades efetivamente existentes, se consideraria como rural todos aqueles que vivem direta ou indiretamente do trabalho com a terra. Entendermos o que de fato é a educação do campo, nos torna capazes de movimentar nossas salas de aula no campo, trazendo para nossos alunos o empoderamento da identidade do campo e dos povos que nele habitam.

Entendermos que o livro didático traz de sentido para os alunos do campo é importante para estarmos engajado por uma educação e sobretudo do campo que transforme os sujeitos e seu meio de convivência. É necessário que os educadores conheçam e se politizem acerca da educação do campo, entendendo essa perspectiva trazida por Munarim (2016):

Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia A expressão 'Educação do Campo', no aparelho de Estado, substitui, ainda que apenas parcialmente, a expressão 'Educação Rural'. Não obstante, essa última denominação permanece nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta de hegemonia, é lugar comum, nas práticas de elaboração da concepção 'Educação do Campo', tomar-se o escopo da 'Educação Rural' como referência a ser superada, teórica e politicamente. Com efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades (p. 499).

Pensando nas possibilidades pelas vias de políticas públicas para educação do campo que mesmo reconhecida atualmente pelas diretrizes operacionais da lei, não estamos isentos dos processos de enfraquecimento dessas políticas, que já são práticas que vem desde a herança colonial e prevalece nos dias atuais sendo necessária a tomada de resistência por meio de nossas práticas pedagógicas que primam por respeito a identidade do homem do campo, as vivências das diversas formas de ruralidades, empoderando os sujeitos destes locais a entenderem que o campo tem positividade sendo necessário resistência e permanência.

Por meio da educação, podemos propor resistência, quando conhecemos os sentidos trazidos pelo livro didático, ou melhor, conhecendo os sentidos das imagens trazidas pelo livro didático e qual identidade é reforçada por este. Para assim, saber propor um diálogo reflexivo numa perspectiva de contramão trazida por este material, o livro didático, tão norteador ainda das aulas de língua portuguesa nas escolas do campo, as quais, ainda se configuram com uma perspectiva pedagógica voltada para as identidades urbano cêntricas. Ou seja, estão localizadas no campo, o corpo no campo, mas a alma na cidade.

Pelo convívio com as fontes de uma escola do campo, que atuamos, há aproximadamente há 18 anos, nos leva a explicitar que esta escola não apresenta, na maioria das vezes, uma relação entre as aprendizagens extraídas do local de vivência dos alunos, uma valorização das identidades locais para partir daí e ampliar para uma visão global de realidades. Muitas vezes, o livro didático norteia as práticas de escolhas de objetos de conhecimento, uma vez que, vale ressaltar, esse mesmo livro não se difere entre escolas do campo e da cidade.

Não adentraremos nesse momento mais afundo nessas discussões, pois, no decorrer deste trabalho, trataremos desse assunto com mais especificidade e

embasamentos documentais. Apenas para apontar e reforçar as discussões anteriores acerca de elementos da hegemonia que prevalecem no caminho da educação do campo, que mesmo com os discursos de políticas para educação do campo, ainda há muita letra morta de lei que precisa se efetivar para respeitar as identidades das vivências do campo.

As políticas do livro didático é um exemplo dessa falta de respeito às adequações das vivências do campo, uma vez que, as propostas de escolha do livro são universais. Eis que propomos neste momento uma reflexão, uma indagação: Diante dessa realidade posta pelo livro didático, sendo ainda um material norteador das aulas de língua portuguesa, como poderemos nos aproximar da educação dos Ciços e Ciças de Brandão (1980) nas diversas ruralidades contemporâneas?

Não é fácil encontrar uma resposta se pensarmos em todos os entraves promovidos pelo sistema da hegemonia, mas se pensarmos que a educação do campo é resistência, e que como professores que atuam nessas localidades, temos que ser resistência sabendo usar esse material de forma a favorecer os Ciços e as Ciças de Brandão (1980), e o primeiro passo é conhecermos para podermos saber utilizar como forma crítica de resistência.

A seguir vamos conhecer um pouco acerca dessa escola, dos Ciços e Ciças (Brandão, 1980), que utiliza o livro didático de língua portuguesa que dispõem do objeto de estudo, a mola propulsora de conhecimento, de subsídios para os profissionais que o utilizam.

2.2 FIO A FIO DA INTERSECCIONALIDADE QUE ATRAVESSA A EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA DA ROÇA DO MUNICÍPIO DE SANTO ESTEVÃO

Começamos desenrolando essa linha, partindo do ponto interseccional que Vendramini (2015) nos leva a um questionamento: Qual o futuro das escolas do campo? Questionamento este que é um ponto de intersecção entre os Ciços e Ciças citados por Brandão ((1980) no texto, prefácio de seu livro, na luta travada desde o Período Colonial em que se enveredavam pelos caminhos de resistência da educação do/e no campo como forma de permanência das diversas ruralidades o que não se difere para os Ciços e Ciças que vivem na realidade atual da escola da roça do município de Santo Estevão.

Se não repensarmos nossa prática pedagógica, a qual, se vincula ao uso de materiais didáticos como o livro, poderemos estar contribuindo para todo um sistema

perverso que desde sempre veio produzindo práticas de esvaziamento do campo em prol do atendimento do capital. Dessa forma, é desafiador para os educadores essa tarefa que precisa ser executada para promover a resistência que tanto a educação do campo veio sempre se propondo. Tarefa esta que está vinculada ao uso do livro didático que impõe proposta de exclusão e distanciamento das realidades identitárias dos povos que vivem na roça. As taxas de evasão e abandono são discursos construídos para culpabilizar aqueles que de fato são as vítimas por falta de oportunidade e inclusão. São os preguiçosos e sem interesse em aprender um objeto de conhecimento trazido pelo livro didático com uma roupagem não regional e nem local.

Convidamos a pensarmos um pouco sobre o contexto da educação do campo e como podemos buscar estratégias de resistências na situação atual, que apesar de conquistas, ainda continua lutando por elementos de subsistência e permanência no campo desde o Período Colonial. O problema do crescimento urbano promovido pela expansão do capital, é algo que vem ao longo dos anos, não acontece apenas no Brasil, a diminuição das populações rurais e o crescimento das cidades de forma desordenada são pontos vistos de forma globalizada. O que nos difere dos outros países é a questão de investimento nas políticas públicas de educação do campo, nas propostas pedagógicas que procuram manter escolas no campo de qualidade formativa.

Esse processo crescente de urbanização provoca profundas mudanças na escola. Dessa forma, o futuro das escolas do campo envolve todos esses aspectos sociais, políticos e econômicos, mas que, não romantizando é claro, como algo fácil de superação, enquanto educadores do campo, educadores de esperança proferida por Freire (1992) a de não só esperar esperando, podemos propor formas de resistência utilizando de práticas libertadoras que valorizem a identidade do campo e combatendo toda forma de prática educativa que proponha a contramão dessa educação transformadora. Podemos pensar que dentro dessa prática está o livro didático mediador na maioria das vezes de todo direcionamento das aulas, e conhecer o que esses livros trazem, e propor uma forma de utilizá-los criticamente na contramão das proposições da hegemonia. A redução do número de alunos de comunidades rurais é fruto amargo colhido do movimento capitalista à procura de expansão e lucro que ocorre também nas comunidades rurais do município de Santo Estevão. Condições de funcionamento com redução orçamentária, distâncias percorridas pelos alunos de diversas outras comunidades com um transporte escolar enfrentando estradas em más condições de uso até se chegar na comunidade do Sítio do Aragão onde está localizada a escola, fazem com que os discentes travem uma luta pelo

cansaço de todas essas entaves aliando-se às jornadas de trabalho seja em casa, ou fora de casa, para ajudar no sustento da família. E diante de tudo isso, a escola que o aluno faz todo esse percurso para se chegar, não é uma escola especificamente considerada como do campo defendida pelos movimentos sociais, pois se pesarmos nas práticas pedagógicas são baseadas no contexto urbano e aplicadas sem distinção no contexto rural. Dessa forma, a educação que chega na maioria das vezes para os Ciços e Ciças, Brandão (1980), na escola da roça do município de Santo Estevão vem de um mundo que não é da vivência local deles, mas das vivências urbanas e reforçadas pelo livro didático. Isso nos leva a refletir, o que Brandão (1980) nos traz num trecho do texto de prefácio do seu livro, que faz a distinção entre “educação” de Ciço e a “Educação” fora desse contexto:

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve (p. 2).

Dessa reflexão vemos que trabalhar no campo, requer uma educação do/ e no campo, pois o contexto tem sua importância em significação, permanência e êxito de aprendizagens na escola. Uma educação que venha partir do contexto dos Ciços e Ciças das escolas do campo de forma valorizada e positiva, para depois ampliar essa “educação” com a “Educação” que fornecerá a autonomia de escolhas dos espaços que os Ciços e Ciças querem ocupar. Para isso é preciso desapegar de práticas voltadas para o público urbano, e aplicadas no contexto do campo, o que é uma realidade que prevalece em muitas escolas rurais no Brasil e não se difere no município de Santo Estevão, inclusive da comunidade do Sítio do Aragão. É preciso compreender que a educação de Ciço por sua significância nas vivências, desenvolve saberes que ajudam aprender a Educação que desenvolve nos outros espaços. É preciso considerá-la e ampliá-la para não se manifestar

apenas como uma educação insignificante e sem êxito, advinda de outro espaço, como nos explicita Brandão:

Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando (1980, p. 2).

Sem contar o reforço de práticas norteadas pelo livro didático que se apresentam descontextualizadas do campo, das identidades e diversidades desse espaço. Isso ainda dialoga com Vendramini (2015, p. 54) quando afirma que as escolas rurais, criadas no século XX, constituem-se mais em estratégias de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade do que em espaços formativos. O que não deixa de ser ainda uma realidade em nossa contemporaneidade, uma vez que, as escolas da roça do município de Santo Estevão carecem ainda por processos formativos de profissionais para atuarem nesse contexto do campo, respeitando as diversidades identitárias que constituem esses espaços, bem como, a formação crítica na escolha de materiais como o livro didático, tão direcionador das práticas pedagógicas, que precisam entrar nas pautas de formações dando embasamento crítico de como utilizá-lo nesses espaços.

Uma identidade que ao longo dos anos veio sendo estereotipada como algo negativo, sem saberes e sem validade de seus saberes. Colocado no palco dos discursos, conceitos que faz enveredar por caminhos que fujam e desconsiderem a roça como denominação de um espaço habitado e diverso em suas constituições culturais. Reforçando assim, ações de estereótipos, de desrespeito e falta de reconhecimento das identidades originárias. A roça é o lugar autêntico originário de muitos Ciços e Ciças que habitaram, habitam ou têm raízes vindas deste lugar. Desconsiderar o simples termo roça é reforçar que o campo não é habitado por pessoas capazes de mudar a realidade, por serem arcaicas e sem saberes. É reforçar os estereótipos de que quem vive na roça é milho e feijão, como se na roça não houvesse espaço para inovações com pessoas capazes de desenvolver esses espaços nessa era tecnológica.

Letrar por meio das imagens do livro didático no contexto da roça, deve-se levar em consideração o estudo também desse contexto. A roça é identidade originária nos seres e sabores desse lugar, em que carregam consigo mesmo ocupando outros espaços. Denominar esse local enaltecendo apenas como meio rural é desconsiderar identidade originária e contribuir para as denominações marginalizadas disfarçadas de não

preconceituosas. Ninguém se desvincula de sua identidade, muitas vezes são desenraizados desta, com ideologias que intencionalmente disputam espaços com uma política de inferiorização e silenciamentos. Silenciar o termo roça é silenciar as identidades originárias carregadas nesse discurso. O ser na roça, sua identidade autêntica é elemento de empoderamento que a escola precisa resgatar. Como afirma Candau (2020, p. 14), uma educação intercultural e crítica perpassa pelo empoderamento dos sujeitos. Esse empoderamento vem com a valorização da identidade do sujeito.

Dialogando com Mota (2022, p. 83) que afirma a terminologia ser-na-roça abarca aqui dois sentidos: um que pode ser considerado como amplo e coletivo, englobando uma dimensionalidade do espaço da vida, lugar habitado onde são produzidos os modos resultantes dos movimentos da intersubjetividade. E outro diz respeito a algo mais íntimo e próprio de cada sujeito, podendo ser compreendido como uma constituição de interioridade desencadeada a partir da produção da subjetividade desse sujeito para significar seus modos de viver e fazer na roça. Essa identidade do ser- na -roça muitas vezes a escola e seus materiais pedagógicos que influenciam as práticas pedagógicas são desprovidos de reconhecimento, provocando muitas vezes, o desenraizamento cultural da roça e a imposição dos padrões de um modelo urbanocêntrico.

O termo roça vem para resgatar essa identidade autêntica que o sujeito carrega consigo, onde quer que caminhe, e sua valorização enquanto identidade positiva e valorosa é algo que a escola precisa considerar nos seus projetos políticos pedagógicos para desenvolver uma educação transformadora de Freire (1987) e transgressora de hooks (2013). Ainda que o aluno caminhe para estudar numa escola do centro da cidade, ainda assim, ele carrega esse ser-na-roca, como denomina Mota (2022, p.83). As raízes originárias identitárias culturais precisam ser consideradas como proposta de ensino, não se pode fugir na sociedade contemporânea, atravessada pela informação, tecnologia, pelo diverso, um ensino em que a diversidade cultural não seja não só respeitada, mas conhecida, reconhecida e enaltecida com as riquezas que dispõem. Um ensino em que as imagens, fazendo parte de um letramento crítico, reconheçam esse universo de identidade dos sujeitos diversos que constituem a sala de aula, a sociedade. Que abandone uma única forma de ensinar, de ler e de ver os alunos como consumidores de conteúdos prontos trazidos pelos currículos monoculturais e pelos materiais didáticos, em especial, o livro didático. Como afirma hooks (2013, p. 25-26), a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação

tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.

Dessa forma, mesmo dispondo de um material que vem pronto para as escolas, no caso, o livro didático, a formação de leitores utilizando esse material não deve se pautar em partilhar informação, como uma educação bancária em despejar o que está ali para os alunos consumirem, mas sobretudo, de desconstruir informações e construir novas leituras capazes de promover uma formação crítica seja na linguagem visual ou na linguagem verbal, utilizando o livro numa prática crítico-reflexiva.

Inspirada em Paulo Freire, na defesa também de não exercer uma educação bancária, hooks nos traz a ideia de que não é uma proposta inovadora, nunca existente, mas uma proposta em que se vale da própria realidade do cotidiano, refletindo os entraves que atravessam os reconhecimentos das identidades silenciadas e marginalizadas, que dificultam o empoderamento do sujeito transformador de si e do meio.

Quando nós, como educadores, deixamos que a nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, p.63, 2013).

Ora as escolas situadas no campo quando nos referimos aos documentos oficiais que reconhecem a educação do campo como políticas públicas, ora com a terminologia roça, valorizando e resgatando a originalidade da identidade do indivíduo da roça e quebrando os estereótipos que a recente pesquisa vem propor uma reflexão acerca do material didático, o livro de língua portuguesa de uma escola da roça e seus sentidos através das imagens numa relação com essa identidade originária. Os Ciços e Ciças, Brandão (1980), de uma escola municipal de Santo Estevão não está em uma situação diferente das que vivem as escolas do campo de todo Brasil. É uma realidade que apresenta alunos que chegam cansados dos trajetos, o número de alunos vem diminuindo nessas comunidades da roça em todo município, as propostas pedagógicas não se diferem das escolas do centro da cidade, as formações voltadas para o ensino no campo, ora ou inexistente, ou sem qualidade com as reais propostas defendidas pelos movimentos sociais.

Dessa forma percebemos vários pontos interseccionais entre a escola da roça do município de Santo Estevão e as escolas do campo no Brasil, e até mesmo em outros

países como Portugal em que a crescente urbanização afeta o futuro das escolas do campo. Além de outros fatores enfraquecidos pela política hegemônica que não favorecem para uma educação do/e no campo. Fatores estes que não nos cabe desistir em mudar, mas lutar com a bandeira de resistência tão erguida e consagrada por todos militantes de uma educação do campo justa, igualitária e respeitosa com dignidade do ser enquanto sujeito e não objeto do capital.

2.3 A CAMINHADA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO: SEUS LIMITES E AVANÇOS CONTEMPORÂNEOS.

A educação no Município de Santo Estevão como em todo Brasil, nasce de um Período Colonial em que o ensino começa dentro das casas das fazendas não atendendo a todos de forma igualitária, mas privilegiada para uma minoria dominante. Segundo dados do atual Referencial Curricular do Município (2020, p. 14) sobre a história da educação do município consta que em 1915 a educação formal de Santo Estevão foi iniciada com escolas primárias que funcionavam nas casas de fazendas de áreas rurais. As aulas eram ministradas por uma pessoa do grupo familiar, com a denominação de Escolarização Domiciliar Particularizada, mesmo estas pessoas possuindo um domínio precário de leitura, cálculo e escrita, dispunha-se a ensinar as crianças. Nessas salas de aulas improvisadas estavam geralmente mulheres com pouco estudo, mas que, com o que sabiam, destacavam-se numa sociedade em que o analfabetismo era dominante. Apenas em 1921, com a emancipação do município, o ensino institucionalizou-se com a criação da Secretaria Municipal de Educação. Nesses primeiros anos, a Educação escolar ainda ficou concentrada no seio do grupo familiar. A partir do final da década de 1930, escolas estaduais e municipais começaram a ser implantadas. Ainda segundo o Referencial Curricular do município (2020) um segundo período de desenvolvimento educacional na rede de ensino se deu a partir da década de 1990 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Trazendo como desenvolvimento no tocante a estruturas, construções de escolas, mas não traz elementos críticos de que nesse mesmo período ocorreu um grande número de escolas fechadas pelo fato das nucleações que ocorriam em todo sistema educacional no Brasil, trazendo como acalento um transporte precário para suprir esse diálogo das

nucleações. E esse fechamento de instituições atinge especificamente as escolas do campo, promovendo um desenraizamento de culturas e não pertencimento local de uma minoria.

É necessário refletir que, no período de 1990 a educação de Santo Estevão, assim como em todo mundo, passou a ser orientada por políticas neoliberais em que os organismos internacionais foram os principais responsáveis para cumprir as metas e objetivos propostos para execução. Nesse período neoliberal propõe-se uma nova reconfiguração econômica no Brasil, promovendo uma reestruturação da organização administrativa educacional, com a municipalização do ensino, sobretudo dos anos iniciais, entre outros aspectos. Isso corrobora com Jonata *et al.* (2015, p. 86) quando afirma que os anos de 1990 marcaram uma nova forma de organizar a política educacional em todo o mundo, especialmente nos países emergentes, como o Brasil. Naquele período fortalecia-se uma perspectiva de Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho. As políticas internacionais começaram a visar a contenção de gastos sociais, ampliando as possibilidades de investimento na economia capitalista. Dessa forma, assim como em todo Brasil, em Santo Estevão, as nucleações são nada mais e nada menos que mera estratégia de contenção de gastos, o capital “gritando” mais alto que a preocupação com a qualidade do ensino, negando a existência de estratégias pedagógicas eficientes que valorizem a identidade e pertencimento local dos sujeitos marginalizados do campo. Afirmer que em 1990 a educação do município passa por um grande desenvolvimento sem levar em consideração esses fatores, a questão das nucleações, é mascarar os fechamentos de escolas na área rural, e negar uma situação que contribui para um caminho de enfraquecimento da existência das escolas do campo. Esse período é marcado por limites vividos pela educação do campo de Santo Estevão, impulsionados por uma situação global neoliberal.

Com a implantação da LDB que, como diz Brandão (1980), ajuda, mas não desenvolve, a luta pela educação do campo no Brasil e em Santo Estevão permanece até hoje. No Plano Municipal de Educação, PME de 2015, o município vivencia um grande momento propício para valorização da educação do campo, pois nesse plano, encontram-se direcionamentos pedagógicos de valorização da identidade do campo, enaltecendo a existência das escolas do campo.

Por outro lado, as consequências das políticas neoliberais de 1990 com relação à educação do campo, no que tange às propostas de nucleações e fechamentos de escolas como gasto de despesas prevaleciam no município. No período de 2001 a 2018, a

educação do Campo do município de Santo Estevão vivenciou com essa política de grande número de escolas das áreas rurais sendo fechadas com justificativas de insuficiência de alunos para manter as classes multisseriadas, entraves com problemas de estruturas, sem mencionar a preocupação com a formação de professores que trabalham nesses espaços.

No período de 2015 a educação do município mesmo vivendo essa política de escolas do campo sendo fechadas demarca positivamente a educação do campo no Plano Municipal de Educação como uma educação de maior abrangência nas regiões rurais, visto que, conta com 38 instituições de ensino municipais, 28 atendem a educação infantil, sendo 21 na área rural e 7 na área urbana. Além disso, todas as escolas atendem ao ensino fundamental, sendo 25 na área rural e 13 na área urbana (PME, Santo Estevão 2015, p. 38) além do fato de que algumas escolas urbanas atendem a estudantes oriundos de comunidades rurais. Se compararmos esse quantitativo de escolas que mesmo tendo sido fechadas, permaneceram um grande quantitativo em funcionamento em relação ao que temos atualmente.

Dessa forma, percebe-se que não só a partir desse momento de 2015, como de épocas anteriores e atualmente, reafirmar a necessidade de uma base curricular específica para a educação oferecida pelas as escolas do campo do município de Santo Estevão. Mas vale ressaltar, que essa especificidade não pode gerar um binarismo entre campo e cidade, mas como uma base curricular que valorize a complementaridade entre os espaços que os sujeitos vivem e se constituem. Respeitando a identidade dentro das diferenças, pois o sujeito constitui sua identidade quando se percebe dentro da diferença. Nesse processo de não valorização do campo como lugar de desenvolvimento para que sua população permaneça se estabelece estratégias que favorecem as estruturas de poder da hegemonia, do próprio agronegócio. E as escolas podem desempenhar papel fundamental que contribua para isso, quando são fechadas ou quando em funcionamento não promova propostas pedagógicas que valorizem o campo, a identidade dos sujeitos e não apresente a visão do campo como espaço de lutas e desenvolvimento que complemente os espaços urbanos.

O município de Santo Estevão dispõe de um grande quantitativo de alunos oriundos do campo e que são relocados para estudar no centro da cidade. Alimentando essa política hegemônica que não respeita o sujeito dentro do seu local com uma educação que respeite sua identidade ali construída. Não levando em consideração que o simples fato de levar alunos através do transporte escolar precário para os espaços urbanos não

deixa de levar um sujeito constituído de uma identidade local originária do campo. O sujeito da roça carrega consigo seu ser de origem e que nas escolas urbanas desenraizam esse ser ao utilizar proposta pedagógicas, currículos que desenvolvam a formação de identidades típicas dos centros urbanos. Diante dessa perspectiva de que o sujeito da roça leva consigo sua identidade não valorizada e não respeitada nos currículos das escolas urbanas do município de Santo Estevão, mesmo esta constituída de grande parte de alunos do campo, vale citar Mota (2022, p. 83):

Nesse sentido, instituo o Ser-na-roça como mote para uma construção própria, onde as singularidades das relações estabelecidas com este espaço de vida são reconfiguradas para um modo próprio e específico de busca e proposição de abertura, que se apresente nas circunstâncias de um ser que se manifeste nos entes desse lugar de um jeito que desvelo acontecimentos constitutivos de suas experiências no decorrer vivido.

O referido autor discute acerca dessa identidade que não se desvela do sujeito, independentemente do local que atua, ela se ressignifica, mas não abandona totalmente sua essência de origem. Assim, numa escola urbana constituída por uma diversidade que contempla um quantitativo de alunos do campo, torna-se necessário rever currículos que não atendam a esse público. Vale salientar também que, há ressignificação da identidade, como salienta Mota (2022, p. 83), corroborando com Hall (2011, p. 56) que também afirma que as identidades não são fixas, estáticas. Essa ressignificação nos faz perceber que o sujeito do campo não é aquele que apenas usa bota, roupa xadrez, que se locomove por carroças, animais. Mas que pelo contexto e exigência dos avanços tecnológicos na sociedade contemporânea, pelas mudanças nos espaços rurais, pelas migrações para os centros urbanos, o sujeito da roça ressignifica suas identidades em adaptação ao meio, mas sem perder suas raízes originárias.

Pensando nesses aspectos curriculares sobre a identidade dos sujeitos do campo, foi necessário verificar na base curricular atual do município, se há perspectivas pedagógicas que dialogam com as políticas educacionais da educação do campo defendida pelos movimentos sociais. Analisando esse Referencial Curricular, fica-se perceptível que positivamente traz os conceitos da educação do campo, diferenciando da educação rural, aponta a necessidade de um Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo para atender a esses alunos.

Mas ao longo do documento não se aprofunda especificamente na realidade das comunidades rurais do município, suas especificidades, mostrando com isso, uma própria

contextualização e estudos das comunidades do campo constitutivas do município. Deixando de mostrar a essência de contextualização que está presente nas bases da educação do campo. Trazendo apenas a educação do campo de forma generalizada, ausente das questões de formação e ressignificação de identidades, do papel da escola na conscientização do campo como lugar de desenvolvimento, ponto de ligação de políticas públicas com a comunidade, e de luta pela permanência de seus sujeitos. Não se atentando também para o fato de que alunos do campo estudam na cidade, sendo locomovidos de seus espaços por transporte escolar, devido às políticas de fechamento das escolas, sendo assim desenraizados de suas identidades. E que, diante dessa realidade, estes alunos precisam ser contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas urbanas, seguindo os parâmetros da diversidade.

São invisibilizados, marginalizados quando se constitui apenas bases pedagógicas que atendam aos alunos da localidade urbana, esquecendo dessa composição de alunos oriundos das comunidades rurais. O que seria uma educação voltada a atender a diversidade no âmbito do campo, de discentes, que por alguma dificuldade ou pela própria expulsão desses sujeitos promovida pela falta de políticas que favorecessem o direito de ter permanecido em suas localidades.

Contemplando com propostas que valorizem o contexto do campo, a formação identitária de seus indivíduos, mas diferente da educação rural. Não seria a ideal, a educação do campo defendida pelos movimentos sociais, em que os sujeitos precisam permanecer com condições dignas de continuar estudando em suas localidades de origem, mas que devido às consequências instaladas pelas políticas capitalistas hegemônicas, são obrigados a deixar seus espaços de origem. Esse quadro prevalece em muitas escolas do município de Santo Estevão, e que, diante desse fato, tocar o barco vendando os olhos e negando a essa realidade, colocando todos alunos numa unicidade identitária seria continuar promovendo um naufrágio educacional instalado pela hegemonia. Afinal, o olhar pela diversidade dentro da escola deve estar presente em seus diversos aspectos. Para melhor percepção dessa lacuna observada no Referencial Curricular do Município de Santo Estevão, vale trazer trecho que atesta toda a abordagem mencionada:

Para início de conversa, é importante considerar que, nas últimas décadas, o Brasil vivenciou o surgimento do conceito da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural. A questão vai além da nomenclatura, perpassa por uma mudança de paradigma e de concepção de Educação, fruto de muita luta dos movimentos sociais do campo. Com isso, levanta-se a bandeira de uma Educação voltada para um

território eminentemente diverso nas diferentes dimensões: cultural, étnico-racial, de gerações, de conhecimentos e saberes construídos e reconstruídos pelo seu povo. Esse entendimento é muito diferente daquela ideia de Educação Rural vivenciada historicamente pelo país, que se referia apenas à localização geográfica, rural, e à ideia de que nesse espaço reinava o atraso e tudo o que era oposição ao sentido do propagado desenvolvimento urbano (Referencial Curricular, 2020, p. 42).

É de salutar importância trazer esse conceito que diferencia a educação do campo com a educação rural logo no início, mas ao longo do documento poderia ter contextualizado os aspectos, características da educação do campo do município, saindo dessa generalização e contextualizando com as comunidades rurais do município.

O Referencial Curricular finaliza essa parte do documento em relação a educação do campo, trazendo a necessidade de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico sem mencionar a importância de valorização da identidade, da formação empoderada dos sujeitos para a consciência de luta por políticas de desenvolvimento para que as populações do campo permaneçam em seus espaços com direito a educação do/e no campo. Combatendo as políticas hegemônicas de fechamento das escolas desses espaços. Segue o trecho que finaliza o Referencial:

Para tanto, é essencial a construção coletiva e colaborativa de projetos político-pedagógicos (PPP) que partam de diagnósticos, considerando a realidade em que a escola do campo está inserida, tendo clareza acerca da sua missão, visão, sociedade que quer se formar, concepção de ensino e aprendizagem que se quer implementar. Essa construção convoca a organização do plano de ação buscando estratégias para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa. Tais considerações serão fundantes na elaboração de planos que evidenciem as aprendizagens esperadas, os objetos de ensino e as situações didáticas voltadas para a Educação do Campo (Referencial Curricular, 2020, p. 43).

Já, o Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) descreve o histórico de constituição da Educação do Campo de forma nacional e traz para a contextualização de toda caminhada da educação do campo no município de Santo Estevão. Explicitando os programas desenvolvidos que trouxeram êxitos para as escolas do campo, que nessa época havia um quantitativo grande de matrículas nas escolas rurais. E que no percurso das políticas hegemônicas sofreu, assim como em todo país, com processos de nucleação. Esse plano enfatiza diretrizes para educação do município, enfatizando a importância de

valorizar a identidade do camponês. Vejamos essa necessidade de afirmação dos sujeitos do campo, relatado no Plano Municipal de Educação:

Esta é uma realidade que coaduna com a do município de Santo Estevão, que segundo o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares têm diminuído cada vez mais o número de jovens que assumem sua identidade camponesa e isto resulta no desaparecimento dos agricultores familiares causando impactos negativos na vida da população santoestevensse (PME, 2015).

O município veio regredindo nos últimos anos com o número de escolas do campo, e com a adesão de programas para as escolas do campo, atendendo a política de nucleação, desenraizando os sujeitos de suas comunidades. Para entendermos essa regressão partiremos dos anos em que houve um desenvolvimento referente à Educação do Campo no município. Santo Estevão vivenciou programas que nos períodos de 1995 a 2008 impulsionaram a educação do campo do município. Segundo o PME (vigência de 2015 a 2025, p. 13) Santo Estevão adotou o Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo - CAT. Esse projeto propõe formação continuada de professores do campo, desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana e com o Movimento de Organização Comunitária - MOC, uma organização não governamental. Ficando uma lacuna de uns 4 anos sem a preocupação com a educação do campo. Só em 2012, ainda segundo o Plano Municipal de Educação, em 20 de março foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO. Este Programa permitiu a adesão do município ao Todos pela Educação, o que favoreceu ao município ser contemplado nos programas PDDE- Campo, PNL D - Campo. Em 2013 foi instituída pela Secretaria de Educação do município uma coordenação específica para educação do campo. Apresentando no período de 2012 a 2014 um número expressivo de alunos matriculados na educação do campo. Sendo das 39 escolas municipais de 2014, vinte e cinco estavam na área rural. A tabela 1, retirada do PME (2015 a 2025), mostra essa regressão de número de escolas do campo no município:

Tabela 1. Matrícula total e número de Escolas do Campo - 2012 a 2014

ANO	MATRÍCULA TOTAL	Nº DE ALUNOS DO CAMPO	Nº DE ESCOLAS DO CAMPO
2012	8.186	4.089	29
2013	8.198	3.856	29
2014	8.097	3.604	25

Fonte: PME (2015 a 2025), 2024.

Atualmente, há 38 escolas municipais, tendo a seguinte configuração: das 38 escolas, apenas 11 escolas estão em área urbana, 27 estão em área rural, algumas escolas possuem até o ensino fundamental anos iniciais. Isso demonstra que a grande maioria dos discentes que estão nas escolas de área urbana, vem das localidades rurais. Dispõem de classes multisseriadas, mas o número de alunos oscila, os profissionais são em um grande número composto pelo Regime do REDA. Quanto à existência de programas de formação continuada para os professores das escolas rurais vem sendo também uma política fragilizada no município. Vale salientar também, que a existência de classes multisseriadas precisa de investimentos tanto em formação dos profissionais, quanto outros aspectos que corroboram para as classes multisseriadas defendidas pelos movimentos sociais da educação do campo. E não um entendimento de classe multisseriada sem investimentos e estruturas para eficácia do ensino como vem sendo difundido pelos ideais capitalistas hegemônicos. Mostrando que não é apenas agrupar alunos em sala de aula para atender uma proposta de nucleação pautada em diminuir despesas. Mas sobretudo, promover as condições de ensino com investimentos e formações pedagógicas adequadas que contemplem a educação do/e no campo defendida pelos movimentos sociais. O município, vivencia nestes últimos anos uma carência de programas que antes existiam como o CAT, as formações continuadas direcionadas ao campo. Vivenciando nesses últimos anos mais uma lacuna de investimentos na educação do campo do município, conseqüentemente, também devido a própria conjuntura nacional de cortes de verbas vivenciados no mandato de presidente de Jair Bolsonaro. Vejamos, no Anexo B, a quantidade de classes multisseriadas no município e a atual composição do quadro da rede, para confirmar toda essa discussão.

Por outro lado, as lutas dos movimentos sociais pela educação do campo são vigorosas e contínuas, e recentemente, no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi aprovado na Comissão de Educação, no Senado Federal o projeto de Lei nº 2.789/2022 de autoria do senador Flávio Arns, com emendas que altera a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- para inclusão de capítulo sobre Educação do Campo. Estabelecendo que as escolas do campo devem elaborar projetos pedagógicos que considerem as realidades socioculturais, ecológicas e do mundo do trabalho específicas das populações do campo, com calendário escolar próprio referenciados na pedagogia da alternância. Isso nos faz respirar novos caminhos para educação do campo.

Em suma, que o município de Santo Estevão possa respirar também essa nova caminhada, recalculando a rota de direção para investimentos de políticas que favoreçam a educação do campo do município. Esta pesquisa vem como fonte inovadora num momento propício para embasar de conhecimentos, e favorecer a Secretaria de Educação nos direcionamentos necessários para a atual situação da Educação do Campo no Município.

2.4 LIVRO DIDÁTICO: O PROCESSO EDUCATIVO PERPASSA PELA AVALIAÇÃO DE QUALIDADE

No Brasil, a história do livro didático, doravante (LD) é recente, ele chegou às escolas brasileiras no final de 1920 e há décadas vem sendo utilizado pelos docentes como instrumento que auxilia nas aulas e que, usado de forma correta, contribui para uma aprendizagem eficaz, significativa com a realidade a que o sujeito se insere, ampliando e renovando o processo educativo. Antes de continuarmos sobre sua distribuição, em 1970, vamos delimitar dentre suas várias definições atuais. Há muitos teóricos que trazem definições sobre o livro didático como material impresso de informação, utilizado para processo de aprendizagem e comunicação. Entretanto, trataremos aqui uma definição que vai além. Bittencourt (1997), autora brasileira, o define como:

O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares são por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular (p.72).

Nota-se que o livro didático é mais que um material impresso, de comunicação, informação e de auxílio de aprendizagem, percebe-se nessa citação que ele é um material de suporte básico, de conteúdo rico de aprendizagens e técnicas fundamentais de uma sociedade em determinada época. Nele é possível reconhecermos todo processo ideológico de uma dada época de uma dada sociedade. Dessa forma, refletir sobre o livro didático é uma questão fundamental para impulsionar no auxílio ao processo educativo, uma vez que, é um dos elementos que contribuem para esse processo. Considerar sua avaliação e seus critérios de qualidade são primordiais para o conhecimento prévio do

professor numa seleção de aquisição do livro. Afinal, este é um instrumento ideológico, a se considerar seus meios de produção numa sociedade capitalista.

Como evidencia Bittencourt na citação anterior, o LD é um produto vinculado a conteúdos e propostas curriculares de uma sociedade de determinada época. Ou seja, uma sociedade em que o LD é um produto vinculado ao comércio editorial da indústria capitalista. Não podemos deixar de pensar essa vinculação de quem produz o livro didático e de que a sociedade a qual ele se insere é capitalista. Sua reflexão se faz tão necessária para contribuir quanto ao processo educativo que se inclui também dentro deste, além de muitos outros aspectos, o desenvolvimento do letramento imagético no livro didático. Num processo educativo que envolva trabalhar com os valores do coletivo, trabalhar com um livro que instiga desenvolver a individualidade, a não diversidade, por exemplo, é andar num caminho da contramão da eficiência educacional. Mas é preciso conhecer o que esse livro diz, é preciso avaliar, é preciso averiguar se ao menos os critérios estabelecidos por lei estão sendo respeitados de forma prática ou apenas cumprindo a mera tinta do papel.

Em 1970, com objetivo de atender a parcela carente da sociedade, teve início sua distribuição junto às escolas públicas, através dos primeiros programas de livros didáticos, estruturados e coordenados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Em virtude dessas políticas, o livro didático passou a ser distribuído para as escolas públicas. Daí vale abrimos aqui um parêntese para podemos extrair a informação de desmistificar qualquer equívoco em relacionar a ideia de livro didático com a questão de ser algo meramente relacionado a questão pública e gratuita, mas de qualidade. Pois quando falamos em livro didático a definição não é algo de distribuição pública, mas como afirma Lajolo (1996), para um livro ser considerado didático “precisa ser usado de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto ou conhecimento, já consolidado como disciplina” (p. 4).

Segundo Costa e Allevato:

O livro didático apresenta-se com destaque no cenário educacional, ou seja, desempenha um papel relevante no desenvolvimento das atividades de sala de aula, realizadas pelos professores com seus alunos. Trata-se, portanto, de importante instrumento utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades como docentes (2010, p. 79).

Em virtude dessas políticas, o LD passou a ser distribuído para as escolas públicas dos municípios que aderissem ao Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático.

Essa adesão foi se ampliando tanto em questão de tempo quanto em número de municípios, que durante mais de duas décadas o Governo Federal patrocinou a distribuição do livro didático, “esquecendo” de levar em consideração os conteúdos que estavam sendo distribuído com as respectivas realidades. Sem levar em questão o para quem estava sendo distribuído, o sujeito da realidade, de forma que os livros que chegavam às escolas públicas não passavam por esse critério de qualidade em que deve dialogar com o contexto e seus sujeitos como informa Silva Júnior (2006, p. 31) que [...] para ser utilizado nas escolas públicas, qualquer livro didático deve levar em conta alguns critérios, entre os quais, apresentarem um conteúdo acessível para a faixa etária destinada, estimular a participação do aluno e valorizar o conhecimento prévio do aluno, combater atitudes e comportamentos passivos. O livro deve também, promover uma integração entre os temas discutidos com o dia-dia do aluno e conter ilustrações atualizadas e contextualizadas.

Nota-se o quanto o contexto é fundamental para se observar como critério de avaliação no livro didático e como elemento que o professor deve levar em consideração para adequar as propostas do livro a seu contexto, sua realidade local. Dentro dessa contextualização é preciso ser criterioso com todas as linguagens exploradas no livro, desde as linguagens verbais até as não verbais, como na citação acima traz como ilustrações. Estas, muitas vezes são consideradas meras ilustrações com intuitos de colorir, dinamizar a língua, mas vão para além desse propósito, e por isso, também merecem estarem atualizadas e contextualizadas, pois são textos. As imagens são textos que significam e trazem sentidos que formam ou deformam identidades a depender dos sentidos que são disseminados. Os sentidos do campo e seus sujeitos que são retratados ou não retratados, silenciados nas ilustrações, ou melhor, nos textos imagéticos, dos livros didáticos precisam ser critérios de avaliação do professor que lecionam nesses espaços. O critério de contextualização local num processo de avaliação de qualidade do LD, não deve passar despercebido, levando em consideração uma avaliação criteriosa em vários aspectos, mas destaco aqui, aspectos ligados à linguagem verbal e não verbal, pois contribui para o processo educativo que envolve as habilidades de letramento. A formação de professores que leve em consideração uma preparação com processo de avaliação para escolha de livros didáticos precisa fazer parte do currículo de formação da escola. Uma formação que visualize a uma qualidade de escolha do LD que se ajuste a avaliações com critérios que atendam observações de contextos, linguagens, diversidades dentre outros importantes no desenvolvimento do processo educativo.

Ao longo dessas décadas de falha do governo em não observar esse critério de avaliação de qualidade, observando para onde e quem distribuir, o norte e o nordeste, principalmente, não apresentavam uma conexão com a realidade local, o que gerou uma série de críticas ao programa. Apesar de ter avançado nesses critérios, e hoje já dispomos de um certo avanço, ainda temos muitas fragilidades que trataremos a seguir no tópico sobre critérios de avaliação de qualidade do livro de língua portuguesa que acaba nos exemplificando de forma específica, mas que não deixa de ser os mesmos pontos semelhantes que convergem de uma forma geral acerca disso.

Pensar no processo educativo não deixa de fora refletir acerca do livro didático, uma vez que, este acompanha as práticas pedagógicas dos professores como auxílio, ambos são elementos que estão intrinsecamente ligados quando pensados com as mudanças que a sociedade contemporânea requer da escola. Pensar nesse processo educativo e o livro didático como elemento auxiliador desse processo, uma vez que, está imbuído nas práticas pedagógicas dos professores, é não deixar de refletir acerca desse material didático, para entender como este trabalha, o letramento imagético, por exemplo, para se obter um sucesso no desenvolvimento dos processos educativos de aprendizagens eficazes. Refletir sobre o LD, deve ser proposta pensada continuamente, assim como as dinâmicas que as sociedades movimentam. As avaliações e estudos do livro didático precisam ser feitas como a própria dinâmica social e não de forma estanque num dado momento e contexto social. Dessa forma se torna tão necessária, a todo momento, estudos, pesquisas nesse campo, bem como formações continuadas para os professores. Quando o livro didático apareceu, logo surgiu com a ideia de manual, de compêndio, seja qual for a denominação, o objetivo sempre foi o mesmo, como salienta Alaíde Lisboa de Oliveira, o de “ensinar, instruir e transmitir experiências” (1986, p. 13-14). Contemporaneamente esse objetivo não mudou, mas o que deve mudar é a forma como se utiliza e como se escolhe o LD, devendo observar critérios de avaliação de qualidade para uma aprendizagem que de fato se torne eficaz. Mas que os critérios de avaliação não se limitem às propostas do MEC, e que os professores conheçam e estabeleçam seus critérios de acordo com seu contexto e de suas peculiaridades das práticas pedagógicas, levando em consideração as diversidades, identidades dos espaços onde ocorrem as aprendizagens. Fazendo isso numa forma de uso do livro na perspectiva crítico reflexiva acerca dos seus conteúdos que já veem elaborados.

Em suma, este instrumento passou a ser utilizado no Brasil, seguindo modelo definido na França, ainda no início do século XX. E ainda, mesmo se passando tantos

anos, tem se constituído, para muitos alunos, a principal fonte de informação para a promoção da aprendizagem escolar, não podendo ser deixado de fora quando pensamos em processo educativo. Nesse processo, é preciso que o professor vise o livro didático, como muitos teóricos afirmam, como um dos auxílios, pois o processo educativo não se limita apenas ao uso do livro, existem muitos outros recursos. Para que se utilize de forma eficaz, é necessário que se faça uma escolha de qualidade, que se capacite a escolher o livro que melhor se encaixe à sua realidade, mas sobretudo, que saiba trabalhar adequando ao contexto pedagógico de sua sala de aula. É preciso fazer o bom uso desse material ainda tão norteador das aulas, para isso, é preciso saber escolher, refletir criticamente e saber adequar ao contexto em que se trabalha, usando-o de forma crítica reflexiva.

2.4.1 Como Política Educacional, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Distribui Livros Desde os Anos 1930

Discutir sobre o livro didático se constitui ferramenta necessária para promover direcionamentos nas propostas pedagógicas de ensino, ainda mais, nesse momento em que a educação vem de um período de grandes retrocessos causados pela pandemia e pela falta de políticas educacionais do governo de Jair Bolsonaro. Este proporcionou descaminhos ao direito constitucional à educação quando deixou de investir nesse direito do cidadão. Segundo o Observatório do Legislativo Brasileiro - OLB, cortou-se receitas do Ministério da Educação - MEC, e do Ministério da Ciência e da Tecnologia - MCT. No interior do MEC, as áreas mais prejudicadas com os cortes de gastos foram a Administração Direta e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No interior do MCT, ao longo dos últimos 4 anos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico - FNDC e o CNPq foram as duas áreas mais prejudicadas com o corte de verbas. Entre 2019 e 2020 o FNDC perdeu mais de 90% de seus recursos, e em 2022 a área perdeu 37%. Já o CNPq, entre 2020 e 2021 atingiu valores próximos a 70% de receitas canceladas, caindo para 40% em 2022.

Nesse período, o processo de avaliação de qualidade do livro didático, merece destaque em estudos que evidencie os sentidos que se propagaram durante esse período para que sejam produzidas ferramentas pedagógicas de combate. Estudos, como a presente pesquisa, para pensar as propostas de letramento destinadas às classes populares que circulam no livro didático, produzidos pelas elites detentoras das empresas do

mercado editorial. Dessa forma, vale contrastar as propostas de letramento com a proposta governamental nesses últimos quatro anos.

Nessas discussões sobre o livro didático, para melhor entendimento, vale destacar inicialmente os objetivos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, bem como o processo histórico desse Programa. Este tem como objetivos básicos a aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos de escola pública realizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC.

Criado em 1985, o PNLD define as principais diretrizes que norteiam as questões do livro didático. Parte desse período de 1980, a concepção do livro didático é caracterizada com forte oposição e desinteresse nas pesquisas universitárias nos seus estudos, pois o livro didático tendia a ser caracterizado apenas a uma tecnologia de ensino pouco adequada a processos efetivos de aprendizado, como afirma Rojo (2003). Embora, a natureza das políticas do MEC para o livro didático vem se modificando, mas ainda não foram implementados aspectos que de fato respeitem a diversidade cultural, regional, dentre outros importantes no processo de formação dos sujeitos. Em 1996, com o processo de avaliação pedagógica, permitiu ao MEC atuar de modo mais ativo na discussão de qualidade dos livros escolares. Ainda assim, estamos longe de um livro didático apontado por Rojo (2003) que seja diversificado, flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como a diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.

Diante dessas discussões acima, se torna necessário compreender os sentidos trazidos pelo livro didático, que mesmo com todas essas avaliações de qualidade feitas pelo MEC, as raízes históricas sociais pautadas no privilégio das elites e a própria raiz de produção dos livros didáticos trazem toda uma formação discursiva que ainda não atende à diversidade e a um processo de formação educacional democrática. Sem contar que o FNDE se relaciona ao PNLD e nos últimos 4 anos sofreu cortes que devem ter impactado nos processos de qualidade e outros elementos relacionados ao livro didático.

2.4.2 Perpassando Pelos Avanços, Limites e Estagnações na Qualidade dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa

Após termos entendido um pouco sobre as políticas do Livro Didático - LD, de termos discutido sobre o contexto em que ele é utilizado, tudo isso se fez necessário para

compreender os possíveis sentidos desenvolvidos nos sujeitos que utilizam esse material e sua relação com o contexto, para compreender o desenvolvimento de aprendizagens transformadoras de si e do meio. Neste momento, agora, é importante situar o LD como ideologia de poder demarcando atravessamentos de impactos de sentidos nesse contexto utilizado. Todo esse percurso de discussões para que o leitor entenda que na propositura de uma análise das imagens do livro didático, não podemos desconsiderar condições de produção do livro, contextos, biografias de autores das imagens selecionadas, relação histórica e cultural do momento da produção do livro e de suas imagens, pois os discursos se constituem dentro de toda essa dialogicidade.

O livro didático, enquanto instrumento pedagógico, ainda que recebendo muitos estudos críticos, até hoje continua sendo um norte que direciona as aulas nas escolas e que precisa de muitas adequações com o contexto e a diversidade cultural. Seus conteúdos são constituídos dentro de formas estabelecidas por lei, o que o torna elemento determinante no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma o livro didático é instituído por Lei, e a Federação articulada com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e com órgãos municipais de ensino. Por essa sua constituição, pelas diretrizes do PNLD, torna-se exigido um processo de avaliação de qualidade. Com a criação do PNLD, em 1985 foi possível o MEC orientar diretrizes que vêm orientando as relações do estado com o livro escolar. E dentre essas diretrizes têm o processo de avaliação de qualidade do livro didático. Neste, ficam as editoras no empenho de agradar as propostas do MEC e dos professores para ganhar o mercado da concorrência como aponta dados de Rojo (2003):

Os dados apresentados mostram, ainda, que, nesse contexto de forte dependência do subsetor de didáticos em relação às compras realizadas pelo MEC, a indústria editorial se encontra numa posição em que pode oferecer relativamente poucas resistências às ações do PNLD para a renovação dos padrões pedagógicos e editoriais do LD. Se isso é verdade, os editores tenderiam a investir em soluções e estratégias pouco arriscadas e mais conformes às expectativas da avaliação do PNLD. Essa tendência, entretanto, nem sempre se manifesta. Por um lado, os editores precisam conciliar as expectativas do MEC em relação ao LD com as expectativas dos professores, que são aquelas que, de fato, escolhem os livros a serem adquiridos (Rojo, 2003, p. 57).

Até pouco tempo não havia esse processo de avaliação de qualidade realizado pelo PNLD e recomendado pelos PCNs. É nessa recomendação que entra a preocupação da opinião de professores acerca do material. Mas é claro que os desejos que a balança

prioritária das editoras pende para maior ponderação das recomendações do MEC. Até porque, como afirma Rojo (2003, p. 57), o longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PNL, que tende a ser orientado predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica. Essa divulgação do processo de avaliação também é importante para percebermos os critérios de avaliação, e dentro destes percebermos os avanços, limites e estagnações. Dessa forma, o livro didático veicula toda uma ideologia nessa caminhada de produção até sua distribuição, como afirma Circe Bittencourt:

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado (Bittencourt, 2006, p. 72-73).

Limitando-nos ao livro didático de língua portuguesa, uma vez que, é o instrumento que dispõe o elemento do objeto desta pesquisa, falar dos processos de avaliação de qualidade do LD de Língua Portuguesa é perceber avanços no tocante a diversidade de imagens, de gêneros textuais, do trabalho da gramática contextualizada dentro dos textos, porém, permanece sem avanços nas questões relativas a uma leitura imagética para além da exploração dada pelo visual, utilizando na maioria das vezes com fins apenas para dinamizar a linguagem verbal e consolidar os conhecimentos das estruturas formais da língua, uma forte cultura de privilegiar a escrita. Sobre os avanços nas propostas de leitura, Rojo (2003) aponta que pode se observar que nos textos selecionados uma grande diversidade temática (100%), que, no entanto, fica empobrecida por uma menor diversidade na abordagem das atividades de leitura dos textos. Sobre os avanços na qualidade do livro didático, no tocante aos aspectos de leitura, ainda segundo Rojo (2003, p. 84), “se as temáticas dos textos são variadas, os contextos das temáticas abordadas, entretanto, não apresentam tanta diversidade (67%), tendem a concentrar-se nos contextos brasileiros, urbanos e sulistas”.

Todavia, sendo o LD, esse instrumento garantido às escolas públicas por meio do poder público para serem utilizados em sala de aula, torna-se necessário os educadores

não utilizarem de forma mecânica sem nenhuma reflexão crítica acerca desse material. Tendo em vista como objeto de estudo dessa pesquisa, as imagens do livro didático de língua portuguesa, estão incluídas portanto, nessa reflexão, uma vez que, o texto imagético vem sendo usado na maioria das vezes para dinamizar a relação com o conteúdo verbal. O que merece uma leitura reflexiva acerca disso.

Diante de tudo que foi exposto, pela ideologia de poder que constitui a produção, o mercado editorial alimentado por uma cultura de orientação tendenciosa à lógica comercial em detrimento dos critérios pedagógicos, nada mais necessário que os educadores se proponham a uma análise do LD a fim de desconstruir ideologias, fazendo leituras críticas e combatendo as disseminações de preconceitos, discriminações, racismo, estereótipos e outros elementos que contribuem para perpetuação de uma padronização cultural superior única e a exclusão de grupos marginalizados sem respeito às diferenças, as suas culturas.

Nessa propositura de reflexão crítica do livro didático pelos educadores, desconstruindo suas ideologias será possível favorecer uma pedagogia de análise dos discursos verbais e não verbais para que de fato contribua para o letramento imagético e não imagético dos educandos. Ao final desta pesquisa, possivelmente, teremos dados relevantes que suplemente a discussões acerca da importância de uma pedagogia da imagem, ou seja, de uma pedagogia que ensine aos educandos a ler as imagens de forma crítica, levando as condições de produção, e que para isso, o professor necessita passar por formação. Discutiremos também melhor sobre os critérios de avaliação do livro didático e como esses critérios podem dar horizontes aos professores para suas próprias avaliações na prática com o uso do LD. Contextualizando com os critérios de escolha pelos professores do município de Santo Estevão.

2.4.3 Critérios de Avaliação de Qualidade do Livro Didático de Língua Portuguesa

Para ter conhecimento acerca de questões do PNLD, distribuição, aquisição e critérios de avaliação do livro didático, todo seu funcionamento encontra-se especificado no site do FNDE. Esse programa é executado em ciclos de três anos, estabelecendo os livros a serem utilizados no período, provendo a sua compra e distribuição. Esses livros

são reutilizáveis, beneficiando mais de um aluno e repondo a quantidade necessária a cada ano devido a perdas, danos e aumento de matrículas nas escolas.

O programa prevê também, a alternância, no período de três anos, da compra de livros nos ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, funciona da seguinte maneira: em um ano serão comprados os livros dos anos 1º ao 5º do Ensino Fundamental; em outro ano, dos anos de 6º ao 9º; e ainda em outro dos anos 1º ao 3º do Ensino Médio. Através dos dados levantados pelo censo, os livros são distribuídos nas instituições escolares com antecedência de dois anos ao período total do programa. E devido às oscilações nas matrículas, previstas de ano para ano, o programa prevê o remanejamento entre escolas.

O processo de execução do PNLD, segundo o site do FNDE, ocorre inicialmente com adesão das escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático em que deverão manifestar interesse mediante adesão formal, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Se encaminha uma única vez o termo de adesão. Aqueles beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas do material ou a sua exclusão do(s) programas(s). ainda consta que a adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida. Os editais estabelecem as regras para a inscrição do livro didático publicados no diário oficial da União, determinando prazos e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

Esses são os passos para as escolas adquirirem o livro didático, que, obedecendo também às diretrizes do PNLD, passam por um processo de avaliação. Delimitando acerca dos processos de avaliação do livro didático de língua portuguesa, dialogaremos com dados trazidos por Rojo (2003) que aborda acerca da cultura da escrita, no seu livro intitulado “Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita”.

Segundo essa autora acima, o LD de língua portuguesa passou por avanços em alguns critérios quanto a diversidade temática, gêneros diversificados, impressão cuidadosa, boa seleção de textos, boa atenção ao manual do professor, assim todas essas estratégias de empenho editorial tiveram avanços. Quanto às estratégias pedagógicas ou didáticas ainda merecem longo caminho de progresso.

Pensando dentro dos próprios avanços existe uma contrapartida, uma vez que, apesar de ter uma diversidade temática, as atividades propostas ainda não efetivam

grandes êxitos na formação de letrados, seja imagético ou não. Isso porque as atividades precisam propor uma leitura que desenvolva com mais afinco a criticidade, que explore as condições de produção e dialogicidade crítica entre os elementos que compõem toda formação discursiva: contexto, sujeito, elementos históricos e culturais numa produção textual. Outro ponto que está longe da realidade é a questão de pensar as linguagens orais (formal e pública) como objeto de ensino, assim como o letramento imagético. Percebemos assim que o livro didático de língua portuguesa preza, com maior relevância, por atividades que desenvolvam a cultura da escrita. Como afirma Marcuschi (2001, p. 95) com dados que se relacionam com pesquisas qualitativas que demonstram uma certa fixação dos LDs em certos tipos de questões de compreensão de textos, tais como ligados à localização e cópia de informação ou extensão para o conhecimento de mundo do aluno. Dessa forma, verifica-se que leitura imagética ou não, assim como oralidade, avalia-se pouco ou nada, imperando a avaliação reservada às atividades de produção de textos e ao ensino da gramática.

Isso colabora para uma má ou inexistência de formação letrada, uma vez que, para escrever bem é preciso ler, é preciso uma dialogicidade entre leitura e escrita. E delimitando para as leituras imagéticas é algo a se considerar quase inexistente, uma vez que, quando aparece no LD se limita muito a produção de texto e a realizar uma leitura superficial, longe de se considerar os elementos que constituem toda formação discursiva imagética. O ponto que o livro didático carece de avanços se resume todo nas questões de leitura, pois prioriza com maior ênfase o fortalecimento da cultura da escrita. Embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivos e eficazes (Rojo, 2003, p. 87).

A leitura ainda é um produto não alcançado com grandes êxitos na realidade educacional, e o livro didático peca nessas questões fragilizando as aprendizagens dos educandos das escolas públicas. A formação de letrados seja visual ou não, é fato a se buscar como afirma Rojo:

Se relacionarmos essas conclusões com o tema-título deste volume, veremos que aspectos cruciais da cultura da escrita e centrais no processo de letramento da população estão apenas medianamente, quando não muito, mal-trabalhados. Lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer os interdiscursos e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel,

trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com os funcionamentos dos textos e discursos são atividades-centrais, no processo de letramento-que ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje (2003, p. 98).

Acrescentando ainda como atividades centrais mencionadas por Rojo, a questão que essa pesquisa vem trazendo: O letramento imagético no livro didático. O tratamento com o trabalho com os textos imagéticos precisa ser levado em consideração como aspectos de leitura reflexiva dos processos de conhecimento linguístico.

Em suma, levando em consideração as indicações dos PCNs, a importância do trabalho reflexivo como mais indicado para o estudo da linguagem, ou seja, estudo da análise e reflexão para construção dos conhecimentos linguísticos, isso ecoa também no processo de aprendizagens que envolvam a leitura. Apesar dos avanços no LD, atendendo mais às estratégias editoriais, o livro didático de língua portuguesa, ainda precisa se voltar para as questões qualificadas aos aspectos de leitura imagética e não imagética.

2.4.4 Critérios de Escolha do Livro Didático na Rede Municipal de Santo Estevão

A escolha do livro didático no Município de Santo Estevão se configura numa adesão unificada, ou seja, o mesmo livro é trabalhado em todas escolas da rede municipal, seja ela urbana ou do campo, argumentando que isso ajuda no remanejamento de livros entre as escolas, quando houver insuficiência ou falta dos mesmos em alguns locais. E que como critérios sejam levados em consideração os livros que fortaleçam as diretrizes curriculares municipais da rede e os planos de ensino dos professores. Assim, os livros chegam às escolas por meio das editoras. Ficando durante um tempo para que os professores analisem e façam as escolhas por componente curricular, e que nessa escolha se cheguem a um denominador comum por área do conhecimento. Em seguida, esse resultado, ainda que provisório, é levado os nomes dos livros escolhidos por cada escola, para o dia da reunião de escolha entre coordenadores da Secretaria de Educação do Município, e todos professores que compõem a rede do ensino fundamental II, anos finais. Nessa reunião é abordada a importância de que se faça uma escolha em que seja unificada para toda rede e assim facilitar remanejamentos de livros entre as escolas. Todos professores da rede analisam naquele limitado momento para explicitar suas escolhas e em seguida é lavrada uma ata que documenta todo processo.

Dessa forma, percebe-se que, não há uma preocupação e nem critérios que levem em consideração a realidade contextual de escolas urbanas e rurais. Quando se menciona levar em consideração as diretrizes curriculares municipais e os planos de ensino dos professores, há uma contradição na questão de respeitar a diversidade entre os povos, uma vez que não se reconhece nem demarca critérios de escolhas para as escolas do campo. Esse processo de escolha vem ocorrendo nos mesmos moldes já há alguns anos no município e ainda não se presume nenhuma mudança, como podemos constatar na atual ata de escolha do livro didático de 2024 (Anexo C).

Em suma, percebe-se diante das explicitações, que é necessário se repensar os critérios de escolha do livro didático pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Santo Estevão, a fim de promover um currículo que atenda a diversidade em todos os aspectos de constituição, seja de identidades, de contextos culturais e de território.

3. OS SENTIDOS (SEM) SENTIDOS DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA”, PARA ALUNOS DO CAMPO.

3.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE PÊCHEUTIANA

Para compreender um pouco da teoria da Análise de Discurso - AD de linha francesa, com metodologia própria, teceremos abordagens do seu princípio, pressupostos teóricos importantes como Discurso, Formação Discursiva, Sujeito, Ideologia, Silêncio e outros elementos teóricos para compreendermos toda constituição desse método que nos proporcionou subsídios para entendermos as análises imagéticas e todos procedimentos metodológicos realizados neste estudo utilizando determinada teoria.

Iniciada por Michel Pêcheux e seu grupo em 1969, trabalhando com o discurso, este, não entendido como uma fala, uma mensagem e informação, mas como um curso, um percurso histórico relacionando a linguagem à sua exterioridade. Segundo a pesquisadora brasileira Eni Orlandi, a Análise de Discurso:

Concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (2015, p. 13).

Dessa forma, a AD não trabalha com a língua de forma abstrata, não trabalha discurso como sinônimo de mensagem transmitida pela fala do emissor, obedecendo a um esquema rígido linear presentes os elementos de comunicação: emissor mensagem e receptor. Num trabalho comunicativo de decodificar uma informação, transmitir uma mensagem. Para a Análise do discurso, não se trata apenas da transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos

é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (Orlandi, 2015, p. 19). O discurso dessa forma, podemos compreender que não é um texto fechado, uma fala, um processo linear, acabado e completo, pois ele é um percurso que se movimenta num curso que se estabelece por meio da linguagem num processo de mediação das relações do sujeito na sua produção cultural, social, num determinado momento de sua história. No processo de comunicação que também pode-se confundir discurso como mera comunicação, é preciso entender que nesse processo há também a não comunicação, ou seja, o discurso ele se constitui também pela não comunicação, pois a língua não é fechada em si, recebe influências exteriores e não é apenas uma transmissão de informação direta, linear e objetiva. Como afirma Pêcheux (2009, p. 82) se baseando no famoso esquema da comunicação de Jakobson, em que não é apenas a transmissão de informação de sentidos, mas de efeitos de sentidos, uma vez que, esses efeitos de sentidos vêm carregados de situações, constituições dos lugares dos sujeitos envolvidos no discurso. As formas de discurso também não se fecham numa única forma de manifestação, uma vez que, corpo, gestos, imagens, dentre outras formas de discurso geram formas de significar, geram efeitos de sentidos.

A Análise do discurso Pêcheutiana, 1960, pretendia combater a ideia de neutralidade da língua, rejeitando a visão formalista que predominava na época, e por meio das fissuras, em 1965, surge, como entremeio, ou seja, uma teoria construída a partir de três áreas do conhecimento: da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise. Num debate teórico promovido pelo filósofo francês Michel, pelos seus questionamentos à Linguística devido ao fato desta não levar em conta a língua como um lugar material de funcionamento da ideologia. Logo, o filósofo desloca a ideia de subjetividade como um ato individual e psicológico para algo constituído historicamente em que o sujeito não é dono e nem origem do dizer, trazendo a constante ideia de uma teoria não subjetiva do sujeito. Pensar o sujeito como origem do dizer, é desconsiderar toda interpelação ideológica que insere os sentidos aos sujeitos. As palavras não surgem do dizer dos sujeitos, estes não são donos do dizer, pois estas já estão imbuídas e em funcionamento na história, e o sujeito é inserido no sentido através da interpelação ideológica e atravessado pelo inconsciente.

A Análise do Discurso filia-se teoricamente à Linguística quanto a afirmação da não transparência da linguagem, ao materialismo histórico do Marxismo trazendo o que Orlandi nos afirma em:

O legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguística- histórica. Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (Orlandi, 2015, p. 17).

As filiações teóricas com a linguística de que a linguagem não é transparente, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, pautando assim no materialismo histórico, e recebendo a contribuição da psicanálise quanto a noção do deslocamento de homem para sujeito, que a Análise do Discurso se constitui, rompendo paradigmas de uma língua como sistema abstrato e trabalhando com as confluências de um novo objeto de estudo: o discurso. Este, como já definimos no início, não deve ser confundido com as características de um texto, e nem mesmo se restringir à emissão de sons, do ato de falar, discursar. Também não se deve confundir discurso com “fala” na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta pelo linguista Ferdinand de Saussure. O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis, etc (Orlandi, 2015, p. 20).

Logo, a análise de discurso materialista, estuda entre outros elementos, o discurso não como fala, abstrato, individual e interior de cada indivíduo, isto não se constitui discurso, mas o modo como se constitui os sentidos a partir da língua pela historicidade e marcada pela ideologia, levando em conta a posição do sujeito que falam inseridos em formações discursivas diferentes e em determinadas condições de produção. Afinal, nos estudos pecheutianos há uma ruptura com a visão estruturalista acerca da linguagem como instrumento de comunicação, a exterioridade é lugar de processos de sentidos numa

relação sujeito, condições de produção, contexto sócio-histórico e contexto imediato. Lembrando que, ainda segundo Pêcheux, o sentido não vem apenas do contexto imediato, mas deriva das posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos no discurso. Ele define o discurso como o efeito de sentidos entre locutores, e uma relação entre linguagem e ideologia (Pêcheux, 1988, p. 82).

O sujeito ocupa um lugar na esfera discursiva e enuncia essa posição social num dado momento, mas pensando num discurso não de forma linear e estanque, sobretudo como movimento de vários aspectos discursivos. As condições de produção compreendem os sujeitos e a situação que engloba partes dos processos discursivos. Em que a memória também faz parte desses aspectos de produção do discurso. Assim, a memória é tratada como interdiscurso, ou seja, os já dito. Tudo que já foi dito, encontra-se nessa memória discursiva. A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Porém, há uma estreita peculiaridade entre interdiscurso e memória discursiva, uma vez que, o primeiro são todos os já ditos e não ditos, enquanto que a segunda é uma memória tomada como reguladora de uma dada formação discursiva, controlando o que pode e o que não pode se solidificar como discurso sustentador e originário em determinada FD. Para corroborar com esse pensamento anterior, segundo Indursky (2009, p.9) tanto a memória discursiva como o interdiscurso dizem respeito a uma memória coletiva, social, mas não se superpõem não se confundem. A memória discursiva está circunscrita a uma formação específica, só tendo os sentidos dentro da formação discursiva, enquanto o interdiscurso representa a memória social referente a todas as FD que compõem o complexo com dominante; obtendo todos os sentidos, todos os dizeres, pois é o resultado do complexo de formação discursiva. A memória discursiva assim como o interdiscurso, não deixa de ser um dizer de algo que já foi dito antes em um dado momento, assim, a memória discursiva, é definido como aquilo que se fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (Orlandi, 2015, p. 29).

No processo discursivo é difícil traçarmos limites nas ocorrências dos processos de produção do resultado do discurso, pois tudo acontece simultaneamente sem determinação rígida. Assim nos processos de sentidos parafrásticos (o mesmo, o já dito) e polissêmicos (o diferente, a se dizer) essas duas forças trabalham em tensão produzindo sentidos com palavras já ditas que sustentarão e solidificarão o que virá dizer,

significando uma rede de filiações de sentidos. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Isso tem que fazer parte da observação do analista. Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise (Orlandi, 2015, p. 83). Logo, essa pesquisa se vale desses conceitos da Análise do Discurso e seus procedimentos para dar visibilidades às opacidades das linguagens imagética, constituída nos jogos das cores, dos ângulos, dos silêncios, das tensões parafrásticas e polissêmicas para dizer, bem como dentre outros processos peculiares constitutivos da linguagem imagética. E nesse momento, trazemos esses conceitos para que o leitor possa compreender com mais afinco, possibilitando assim, bagagem para entendimento dos tópicos a seguir, acerca das análises imagéticas, da compreensão dos sentidos. Partindo de uma abordagem teórica sobre silêncio, memória, formação discursiva, ideologias, sujeito e não indivíduos, silêncios percebendo toda construção de uma relação de sentidos entre sujeito, história, ideologia como algo não abstrato, mas concreto de uma ligação com o exterior do sujeito. Levando em consideração o contexto em que se insere os sujeitos que utilizam o objeto de pesquisa, a saber, as imagens do livro didático com dos autores dos textos em análise. Na análise de discurso, o contexto, o exterior é um dos elementos importantes para realização da análise. Segundo Pêcheux (1997, p. 82), um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, e, desse modo, possui sentidos que ligam à dimensão histórica. Pois todo enunciado é suscetível de se tornar outro, a partir de todos elementos de sua constituição.

Na AD não existe indivíduo, ele é abstrato, algo raso sem constituições ideológicas. Ele é interpelado pela ideologia para se constituir como sujeito, ou seja, a interpelação transforma o indivíduo em sujeito, quando convocado obrigatoriamente por ela. E para Análise de Discurso, não há sujeito sem ideologia. Dessa forma, nessa pesquisa a menção de sujeitos vem com essa perspectiva de ser interpelado por ideologias. A ideologia é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer (Orlandi (2015, p. 44). Dessa forma, todo sujeito é ideológico, não há sujeito sem ideologias e toda produção do dizer vem carregado de ideologias desse sujeito que é tensionado com essas duas estruturas em funcionamentos: ideologia e inconsciente, agindo simultaneamente na constituição do sujeito e seus dizeres. Nessa relação, quando o sujeito é inserido na sociedade, no meio exterior, é por via da mediação da linguagem, que os

sentidos se constituem afetados pela relação língua, sujeito, história e ideologia.

Retomando as abordagens sobre interdiscurso, este, que também podemos tomar aqui como memória discursiva aliada à uma determinada formação discursiva, de tudo que já esclarecemos acerca deste, vale ainda destacar que não pode ser confundido com intertexto, pois como afirma Orlandi (2015, p. 11) é preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato” possa fazer sentido em “minhas palavras”. No interdiscurso, diz Courtine (1984, p. 32), fala uma voz sem nome. Assim com essas bases teóricas podemos compreender as memórias discursivas, o interdiscurso sobre o sertão, campo que numa tensão dos ditos se solidificam os discursos que virão a ser ditos. As tensões entre os processos parafrásticos e polissêmicos na construção dos sentidos do campo contemporâneo. Dentro desses dizeres, do que já foi dito e o que se virá a dizer, Orlandi (2015, p. 28) mostra essa relação entre o já dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Em que Courtine (1984, p. 35) explicita essa diferença considerando a constituição que estamos chamamos de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

Como os sentidos não existem em si, mas determinados pelas posições ideológicas dentro do meio sócio-histórico que se posiciona os sujeitos, que as palavras tiram sentidos dessas posições situacionais dos sujeitos interpelados ideologicamente, ou seja, as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. É o que chamamos de formações discursivas. A formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito (Orlandi, 2015, p. 41). Dessa forma, as formações discursivas têm relação com a posição ideológica do sujeito no contexto, o que daí situa as condições de produção específicas dos discursos, determinando o que pode e o que não pode ser dito em determinadas formações discursivas.

Para exemplificarmos isso, podemos dizer que há formações discursivas ligadas nos discursos religiosos, políticos, publicitários dentre outros, no universo de formações discursivas que limitam dizeres, funcionando a prática da política de silenciamentos. As formações discursivas interligadas determinam o que pode e deve ser dito (articulando sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes. Diremos então que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis (Pêcheux, 2010, p. 164).

A respeito dessa política de silenciamento que os sentidos circulam nas dadas formações discursivas e que eles (se)significam, pois para dizer é preciso não dizer. Não é possível dizer tudo ao mesmo tempo, é preciso silenciar, para que outros possam fazer sentido. Para dizer coragem eu silencio por exemplo, não coragem, medroso, medo, numa filiação de rede de sentidos que para dizer é preciso não dizer... “ sem o silêncio, todos os sentidos estariam ao mesmo tempo, sendo ditos, instaurando o impossível na comunicação (Alvarez, 2017 p.15). O que corrobora com o que Orlandi (2015, p. 80) nos afirma que o silêncio não é um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação, e ainda segundo a autora, o silêncio fundador existe antes mesmo da linguagem. Assim, ela trata de dois tipos de silêncios: o fundador e as práticas de silenciamentos. Esta última que se subdivide em: silêncio constitutivo e silêncio local.

O silêncio constitutivo se relaciona com a posição que o sujeito ocupa, em que ele diz coisas que podem ser ditas e silencia as que não podem. Já o silêncio local é o de censura. Neste há um controle no que se diz, há uma imposição, impedimento no dizer. Dessa forma, o silêncio é uma categoria importante nos estudos da Análise de Discurso, pois funciona como regulador comunicativo, ou seja, organizando a comunicação de forma que os sentidos se construam, seja restringindo, controlando, ampliando ou colocando dentro de uma dimensão que gere significação, portanto ele é a significação propriamente dita, uma vez que, esta só existe pois há o silêncio.

No caso das políticas de silenciamento, algo é silenciado, é colocado em silêncio. Nesse caso das políticas de silêncio, algo deixa de ser dito, para que em seu lugar, outra coisa possa ser enunciada. As políticas de silenciamento são, portanto, um movimento do sujeito ao se inserir na atividade discursiva, diferentemente do silêncio fundador que existe antes mesmo da linguagem, porque para se dizer, é preciso que antes haja o silêncio (Alvarez, 2017, p. 15).

Pra fechamos esse debate sobre silêncio e políticas de silenciamentos em torno da construção de sentidos, firmaremos nosso entendimento com o que afirma Orlandi:

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se destacar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam entalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os sentidos e os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer (2007, p. 73-74).

Na linguagem imagética, dentro de suas opacidades, podemos perceber o quanto as políticas de silenciamentos estão presentes ao se tratar de estereótipos e sentidos outros que favorecem sentidos que diminuam territórios e os sujeitos do campo fortalecendo ideologias dominantes responsáveis pela manutenção do poder de uma minoria. Silenciar

o que não pode ser dito numa perspectiva que atrapalha o desempenho do capital e dizer o que deve ser dito para promover o desenvolvimento do capital. É nessa política que ao longo da história que vem sendo construído os sentidos desse lugar, demarcando estereótipos negativos desse território e de seus sujeitos.

Dessa forma, nesse trabalho, através da metodologia da Análise do Discurso, em que no ir e vir de análise de materialidade discursivas, entre o recorte de descrições de materialidades e em seguida as análises, que se tornará possível a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos como nos aponta os passos de análises, segundo Orlandi, dizendo que a transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão.

Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que vai se incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir e vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento se dá ao longo de todo trabalho, é através deste que se compreende as produções de sentido.

Em suma, entender sobre o que veio silenciado na história e o que pode ser dito, as memórias discursivas que foram construídas nesse processo dentro das condições de produção, levando em consideração os sujeitos ideológicos num processo entre sujeito A e B, envolvendo fatores exteriores, e não de forma linear, que as análises desta pesquisa se fundamentam, junto à teoria da Análise do Discurso, trazendo seus fundamentos para que o leitor tenha melhor entendimento dos tópicos a seguir.

3.2 TECENDO UMA VISÃO GERAL DA ESTRUTURA DO LD DENTRO DA DIDÁTICA DA IMAGEM

Estudar sobre o letramento imagético dentro de uma proposta num livro didático, requer levar em consideração toda didática utilizada com a imagem para compreensão de sentidos que ultrapassam as questões formais, normativas da língua. Estes, por si só, não são capazes de gerar os efeitos de sentidos, de dar conta do desenvolvimento de um efetivo letramento crítico de base imagética. Com base em Orlandi:

Um discurso funciona produzindo (efeitos de sentidos), o que atesta que o que vai interessar aos estudos do discurso não é a língua no seu aspecto formal, mas o modo como ela, enquanto lugar de funcionamento da ideologia, produz sentido (2001, p. 63).

As bases formais da língua são elementos que fazem parte para materializar a prática do processo discursivo, mas não se pode pensar como algo autônomo e fechado em si, como principal foco de estudo para desenvolvimento de um processo de letramento. Pêcheux (2010, p.114 *apud* Alvarez, 2017, p. 114) afirma que a língua não é um sistema fechado em si, numa estrutura de relações sintáticas, semânticas e gramaticais, como afirmava Saussure (1987), mas enfatiza que ela é parte de uma estrutura para gerar os processos discursivos.

Assim, neste estudo, levaremos em consideração a pedagogia da imagem, termo que utilizaremos em sinônimo a didática da imagem, para entendermos a posição que o livro coloca a imagem no processo de letramento. Ou seja, dentro desse processo a imagem vem sendo colocada como texto carregado de sentidos, ou mera posição de apêndice do texto verbal, secundarizando seu papel como texto significativo no processo de letramento, e todo processo de compreensão de sentidos que ultrapassem as bases da língua formal, normativa.

Além de compreender essa pedagogia com a imagem, por se tratar de um contexto do campo, os sentidos a serem analisados nas imagens se direcionarão na representatividade da identidade dos sujeitos desse espaço, como forma de compreender os sentidos disseminados desse contexto e como isso pode impactar na identidade do público que utiliza esse livro. Sem contar, o fato de perceber também a possibilidade da ocorrência da falta ou pouca representatividade identitária dos sujeitos do campo dentro

desse material. Ou até mesmo, uma representatividade que não dialogue com a realidade que de fato se apresenta nas comunidades campesinas.

Compreender os sentidos das imagens para desenvolver formações baseadas numa escolha crítico reflexiva em que a imagem seja vista não só como uma didática dinamizadora, mas como um texto carregado de sentidos, capaz de contribuir numa representatividade positiva de identidades e territórios. A autora Bitencourt (2002) tecendo abordagens sobre livro didático entre textos e imagens traz uma reflexão sobre o papel da imagem como complementaridade do texto escrito, que corrobora com as discussões dessa pesquisa ao problematizarmos questões de imagem prevalecer como um texto carregado de sentidos e não mero apêndice ilustrativo do verbal:

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores? (p. 70).

A reflexão da imagem como texto carregado de sentido nos leva a pensar nas propostas efetivas de letramento imagético nos livros didáticos e como um texto que desenvolve sentidos para além da utilização de uma didática ilustrativa sem nenhum direcionamento de reflexão acerca dos sentidos propostos por dada imagem utilizada. Deixando de compreender até mesmo se há sentidos de complementaridade entre o verbal e o não verbal nas propostas de leituras trazidas pelos livros didáticos.

Nessa compreensão dos sentidos representativos do campo como base imagética de letramento serão avaliados também os sentidos enfatizados pelo livro que acabam secundarizando e prejudicando o efetivo letramento. Ou seja, ao usar a imagem secundarizando os sentidos históricos, ideológicos, culturais representativos do campo, em detrimento de explorações majoritárias de compreensão de sentidos normativos linguísticos, ou colocando-a numa posição de mera didática de ilustração do texto verbal, pode prejudicar o desenvolvimento eficaz do letramento imagético. Uma vez que, a criticidade, o letramento visual se pauta nessa base imagética de sentidos históricos e ideológicos e não nas bases normativas da língua. Segundo o que nos diz Pêcheux (2009, p. 81), todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotado de uma autonomia relativa. Assim, para além da

superfície linguística, os sentidos vinculados ao discurso são acessíveis pela premissa da memória discursiva, e é dentro dessa memória que encontramos os efeitos de sentidos e fortalecemos identidades, e onde de fato se promove o letramento eficaz. Pêcheux (2010, p. 114 *apud* Alvarez, 2017, p. 114) compreende o sistema linguístico como relativamente autônomo, uma vez que, na base linguística se desenvolve os processos discursivos, mas não se fecha e completa os sentidos apenas nessa base, sobretudo, é dentro dos processos discursivos que os sentidos ocorrem de acordo com as posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos em momentos históricos e culturais num dado contexto de produção.

Nessa perspectiva de compreender os sentidos que possam contribuir de forma eficaz para um letramento imagético com representatividade da identidade dos sujeitos do campo, que os estudos dessa recente pesquisa pretendem buscar, avaliando a ênfase de sentidos estruturais linguísticos, gramaticais dentro do LD no uso com a imagem, a posição desta como pretexto, como ilustração e não como um texto em si. Dificultando assim todo processo de letramento imagético no contexto do campo, em que se deve levar em consideração: a imagem como um texto e não como apêndice de texto verbal, o cotidiano, a cultura do território campestre e todas suas riquezas orais e escritas.

Letrar é produzir consciência, e através da imagem se pode construir consciências identitárias de si e do seu território. Letrar no campo é levar em consideração as oralidades que fazem parte da cultura sem precisar negá-la, diminuí-la para aprender a necessária língua padrão na escola. As autoras Souza e Sito (2010, p. 30) argumentam práticas de letramento no campo como invisibilizadas, desvalorizadas em detrimento do letramento escolar centrado na escrita, pormenorizando o letrar pela imagem, assim como acontece por exemplo, pela oralidade, as quais, são práticas vistas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas, e desvinculadas totalmente da escrita, dispensando a posição como elementos que contribuem no processo formativo do letramento do contexto campestre. [...] não pressupõem uma ruptura entre escrita e oralidade; pelo contrário, permitem entender que o uso da escrita, os valores e as funções a ela atribuídos estão intrinsecamente envolvidos em práticas sociais e discursivas (Souza; Sito 2010, p. 36). Mas partir das oralidades do contexto para aprender as formalidades da língua padrão, tão necessárias também aos sujeitos do campo. Letrar levando em consideração apenas dando ênfase aos sentidos das estruturas normativas da língua, pode prejudicar a efetividade do letramento, uma vez que, foca-se muito na cultura da escrita e prescinde as oralidades, assim como as imagens, e outras formas que também são elementos do efetivo letramento crítico. É preciso, segundo a autora Rojo

(2009, p. 90) que a linguagem dê conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. As imagens são linguagens, textos, assim como as oralidades, ambas são discursos fundantes de sentidos presentes no campo e que precisam de meios formativos críticos. Letrar não é focar unicamente numa cultura da escrita, e letrear na contemporaneidade levando apenas isso como ênfase, é de certa forma não conhecer de fato o letramento coletivo, distante do letramento inicial em que apenas pensava-se no desenvolvimento individual. É desconsiderar a mobilidade da dinâmica social e a possibilidade das constituições das imagens e das diversas discursividades constitutivas da sociedade contemporânea. A escola que não leva em consideração a mobilidade social, e por sua vez, uma prática pedagógica desempenhada no campo com letramento que não leva em consideração o contexto, um contexto dinâmico e que fala através de imagens, é apenas um castelo de areia construído em uma ilha isolada e prestes a demolir.

Dentro dessa premissa acima de se pensar sobre o letramento, de se pensar a imagem não apenas como uma didática facilitadora e dinamizadora da linguagem verbal, mas como um texto carregado de sentidos, que neste momento, faz-se necessário tecer uma análise generalizada da estrutura do processo de aprendizagem do livro, em relação ao uso didático da imagem. De forma generalizada, visto que, não seria possível pela abordagem ampla e pela própria amplitude de composição do volume, uma análise profunda de cada capítulo neste estudo. Nos tópicos constitutivos dessa pesquisa, encontraremos análise de partes de capítulos, pois nestes que encontramos as imagens vinculadas a representatividade da identidade dos sujeitos do campo, em que foram analisados seus sentidos e sua relação constitutiva na identidade destes sujeitos. Vale destacar que num livro amplo, na sua constituição, quase que não apareceria nenhuma imagem, ou temática que nos levasse a uma relação com o campo.

O livro didático “Se Liga na Língua leitura, produção de texto e linguagem” dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi da série do 6º ano, da editora Moderna, do ano de 2020 a 2023, estrutura-se com 8 capítulos em que cada um compõe-se de leitura 1 e 2 explorando atividades de interpretação, de produção textual e estudos das estruturas da língua. Todas essas abordagens estruturadas por seções, as quais, estão

distribuídas da seguinte maneira, denominadas : “Seção minha canção”, “se eu quiser aprender mais”, “meu gênero na prática”, “textos em conversa”, “transformando gênero em gênero”, “entre saberes”, “conversa com arte”, “expresse-se”, “leitura puxa leitura” e “biblioteca cultural em expansão”.

Cada seção explora uma diversidade de gêneros textuais direcionando atividades que reconheçam as características peculiares dos gêneros, a reelaboração de um texto estudado para adequar a um novo gênero e nas seções denominadas de “Mais da língua” e “Na prática” apresenta estudos voltados para a exploração das estruturas formais da língua, ou seja, de aspectos gramaticais.

Percebe-se que o livro traz uma diversidade de temáticas, de gêneros textuais, porém, as atividades estão voltadas para desenvolver sentidos que ora se voltam para entender a estruturação formal da língua, ora, ao reconhecimento de características dos gêneros textuais. Quanto ao desenvolvimento de atividades que façam refletir o texto como efeitos de sentidos, ou seja, como discurso que contempla o desenvolvimento do letramento, ainda se faz necessário aperfeiçoar.

A construção dos sentidos não está no entendimento da palavra pela palavra, mas pela sua historicidade, pela sua relação com o exterior. O livro ainda está nessa percepção de construção dos sentidos fechados na palavra, na superfície da língua, apenas.

É inegável a didática que o livro traz para relacionar a imagem e o texto escrito para uma construção dos sentidos, porém, estes se focam no entendimento fechado nas estruturas da língua, de compreender um conceito e de aplicá-lo em dado contexto. Mas, por outro lado, acaba fragilizando quando deixa de propor o desenvolvimento dos sentidos por uma reflexão do processo discursivo que está para além da superfície do texto, seja ele verbal ou não verbal. Sendo esse processo de fato relevante para uma reflexão crítica da realidade e da proposição de comportamentos capazes de transformar o meio social. Para isso, demanda que antes de compreender o sentido de uma nomenclatura gramatical que exerce a complementação dentro de uma frase, de um texto, vale problematizar compreender o sentido partindo do conjunto de informações superficiais do texto imagético ou verbal para uma reflexão com a realidade, com a historicidade. Ou seja, o sujeito e sua relação social, ideológica, histórica, a linguagem com seu exterior, pois como afirma Orlandi (2015, p.50) a condição da linguagem é a incompletude, e é nesta que se produz os efeitos de sentidos, que levam reflexões, as quais, também ajudarão a posterior na construção de sentido do entendimento da palavra pela palavra dentro de suas heterogeneidades. As imagens implícitas funcionam como

pistas, favorecendo a compreensão das associações da narratividade de uma publicidade, filmes etc, sem se ater exclusivamente ao verbal, mas buscando uma articulação num plano discursivo não verbal e revelando a tessitura da imagem em sua heterogeneidade (Souza, 2001, p. 74)

Nas seções “conversa com arte”, “expresse-se” podemos perceber uma incidência maior de textos imagéticos assumindo papel de texto, que por si só, carregam sentidos, sem apoiar-se em texto escrito, deixando de ser mero apêndice e que através dele se possa extrair leituras. Nessas seções encontram-se telas artísticas, fotografias da fotojornalismo, relacionadas a música, a arte. E nessas duas seções focam-se com mais direcionamentos as leituras das imagens mesmo que apoiadas na superfície da linguagem imagética, sem um desenvolvimento avançado que leve o aluno a pensar, refletir criticamente para além dessa superfície da linguagem imagética, produzindo efeitos de sentidos. As seções: “se eu quiser aprender mais”, “meu gênero na prática”, “transformando gênero em gênero”, “mais da língua”, “na prática”, “entre saberes”, apresentam uma diversidade de gêneros textuais, como tirinhas, cartuns, anúncios, que dispõem de atividades de interpretação, mas o foco ainda é maior das propostas de atividades em tratar das estruturas formais da língua.

A seção “mais da língua” e “na prática” apresentam massivamente o trabalho com estudos gramaticais fazendo uso em sua grande maioria de tirinhas e cartuns, as quais, utilizam a imagem como uma didática dinamizadora e fácil de visualizar o emprego das estruturas formais da língua de forma prática dentro dos diversos contextos sociais. Percebemos de forma positiva essa questão de utilizar a imagem para visualizar na prática o uso das estruturas formais da língua, mas que não se limite apenas a esse estudo. Que antes deste foco, se problematize a reflexão crítica de todo texto imagético que carrega sentidos, contextualizando-o primeiramente através de uma leitura crítica e a posterior entendê-lo nas suas bases normativas. Logo, resalto que qualquer estudo de texto imagético ou não, deve-se começar priorizando a leitura que promova o desenvolvimento de pensar criticamente, de perceber a língua produzindo efeitos de sentidos e conhecer seus sentidos de forma a relacionar sujeitos, língua e aspectos sócio- históricos, para só assim se enveredar pelo entendimento dos sentidos estruturais da língua. Pensar dessa forma, é pensar em aproximar logo de início o aluno do texto, pois quando se parte dessa reflexão do texto como efeitos de sentidos envereda-se nas histórias e memórias enquanto ser social. Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo

como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como um acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história (Orlandi, 2015, p.17).

Em suma, o livro dispõe em seus oito capítulos de muitas ilustrações comportando-se ora como apêndice do texto, ora como texto para proposição de atividades, circulando a imagem como uma didática facilitadora e dinamizadora da linguagem verbal. Vale ainda ressaltar que dispõe de uma diversidade de gêneros textuais e temáticas, porém, as construções dos sentidos estão mais voltadas para compreender as características e empregos dos gêneros textuais, as estruturas formais da língua, fragilizando uma leitura que promova o entendimento dos efeitos de sentidos, da língua como relativa que necessita da historicidade, relação social e ideológica na sua constituição do discurso. No tópico a seguir entenderemos melhor o funcionamento da imagem como didática do estudo da linguagem que apontamos aqui como característica encontrada no livro em estudo.

3.3 PEDAGOGIA DIDÁTICA DO USO DA IMAGEM NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Pedagogia da Imagem se constitui em estratégias pedagógicas para construção do conhecimento através da utilização de imagens visuais e sonoras. No presente estudo o recorte que faremos abordagens serão das imagens estáticas visuais no livro didático como processo de ensino. As imagens, no livro didático de língua portuguesa em estudo, apresentam-se com uma diversidade de funcionalidade didática, objetivando dinamizar e facilitar o entendimento das mensagens trazidas pelo volume, o que designamos aqui como pedagogia da imagem.

O livro é dividido em 8 capítulos, que por sua vez, se compõe de seções, e em cada seção, a imagem vem com um objetivo. Nas seções “Mais na língua” e “Na prática”, encontramos muitas tirinhas e cartum direcionados ao objetivo maior de dinamizar dentro de contextos os estudos das estruturas gramaticais. Ao longo dos oito capítulos, as imagens são dispostas, na maioria das vezes, como apêndice do texto escrito, sem nenhuma proposta de reflexão que as relacionem. Mas encontram-se ali, para serem visualizadas e classificadas como ilustrações complementares. Numa proposta de ludicidade do texto escrito, uma vez que não se apresenta direcionamentos de questões

que levem a reflexões de ditas imagens. O suporte teórico dos conteúdos, a parte teórica relacionada às estruturas formais da língua, dos gêneros textuais também são dinamizadas pela pedagogia da imagem.

Ao longo dos 8 capítulos do livro, iniciam com leitura 1 e 2. Essas leituras são consideradas com os principais textos dos capítulos. E sendo assim considerados como principais textos para leitura, nos desperta atenção que a maioria dos textos são verbais e a imagem vem sendo utilizada como apêndice deles. Logo, seus sentidos são tidos como ilustrativos sem nenhuma exploração de sentidos. Seus sentidos são irrelevantes e secundarizados como posição de um texto principal que constitui as consideradas leituras das páginas principais dos capítulos do livro. Apenas no capítulo 5 que traz destaque da imagem como texto principal de leitura 1 e 2, explorando uma charge, e no capítulo 4, na leitura 2, trazendo tirinhas explorando a temática de biografias.

Em suma, o livro traz muitas imagens, porém, grande parte vem como apêndice do texto verbal, principalmente nos inícios dos capítulos onde se encontram os principais textos para leitura. As seções “Conversa com Arte” e “Expressa-se”, são as que mais encontramos textos imagéticos considerados com fins de texto que carregam sentidos para fins de leitura sem apoio de textos verbais. Porém, nesse capítulo nenhum texto com essa formatação se direciona com temas de representatividade para sujeitos da roça. Na maioria das seções, as diversidades de gêneros textuais, as imagens são exploradas como forma didática de atender a compreensão dos sentidos dos conteúdos normativos da língua.

3.3.1 E Eu Não Sou um Texto? Imagens como Processo de Apêndice Textual, Marcadas Ainda nos Sentidos Estereotipados Coloniais

Figura 2. Representação da imagem como processo didático de apêndice textual

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 11.119/2005.

O português brasileiro

O trecho a seguir foi copiado da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel, de Portugal, contando sobre os primeiros contatos dos portugueses com os nativos do território brasileiro "recém-descoberto".

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, **fartéis**, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora.

Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma **albarrada**. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que **lhas** dessem, **folgou** muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não **lho** havíamos de dar. E depois tomou as contas a quem **lhas** dera.

BRASIL. Ministério da Cultura. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.



Fartéis: doces.
Albarrada: jarro.
Lhas: lhe + as.
Folgou: brincou, divertiu-se.
Lho: lhe + o.

31

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. 31).

A escolha da Figura 2 justifica-se pelos sentidos que ela carrega e que se assemelham de uma certa forma aos sentidos de representatividades dos sujeitos do campo quando aparece no livro sustentados em estereótipos fincados nas bases da contação de uma história única da nossa colonização, como nos alerta Adichie (2019, p. 1) em seu livro *O perigo da história única*, e posicionados como apêndice textual desprovidos de sentidos. Essa imagem da página 31, vem como apêndice textual para dinamizar o conteúdo Variedades Linguísticas, dentro da seção “Mais da língua” que geralmente o livro traz essa seção para exploração de conteúdos normativos linguísticos, assim como faz com as imagens representativas dos sujeitos do campo, posicionando como apêndice textual e carregados de sentidos com estereótipos de base colonial. Como veremos na Figura 3:

Figura 3. Representação da imagem como processo didático de apêndice textual

156

E3 A letra da canção "Espinho na roseira", do músico paulista André Abujamra, dialoga com o poema de Drummond. Conheça-a.

Espinho na roseira/Drummond

Tem espinho na roseira
Cuidado vai cortar a mão

Pedro Alcântara do Nascimento amava Rosa Albuquerque Damiao
Pedro Alcântara amava Rosa, mas a Rosa não amava ele não
Rosa Albuquerque amava Jorge, amava Jorge Benedito de Jesus
E o Benedito, Benedito Jorge, amava Lima que é casada com João
E o João, João sem dente, amava Carla, Carla da cintura fina
E a Carla, linda menina, amava Antônio Vilelino do Sertão

E o sertão vai virar mar
E o mar vai virar sertão

E o Antônio, cabra da peste, amava Júlia que era filha de Odete
E a Odete amava Pedro, que amava Rosa que era prima de Drummond
E o Drummond era casado com Maria que era filha de Sofia, mãe de [Onofre] de José

E o José era casado com Nazira que era filha de Jandira, concubina [de Mané]

E o Mané tinha 17 filho 10 homens e 6 menina e um que ia resolver [pra crescer]

E o rapaz tava já na adolescência tinha brinco na orelha e salto alto

Tem espinho na roseira
Cuidado vai cortar a mão

E o Rodolfo que já era desquitado era homem mal amado não [queria mais viver]

E encontrou Maria Paula de Arruda que lhe deu muita ajuda [fez seu coração nascer]

E são essas histórias de amor
Que acontecem todo dia sim senhor

André Abujamra. Espinho na roseira/Drummond. Intérprete: Barão Karank. In: ROSA, Karanaz. Karank. Tatuá. 1995. Faixa 7.

106

4 Leia um texto explicativo da historiadora Marcela Telles sobre a música popular produzida em Minas Gerais.

Cantigas caipiras e causos

A viola portuguesa, instrumento de origem árabe, desde que chegou ao Brasil no século 16, aos poucos adquiriu personalidade própria. Uma personalidade melódica, adaptada a cada região do país. Podia ser caipira, cabocla, nordestina ou sertaneja. Utilizada pelas paulistas como instrumento de catequese, foi na bagagem dos bandeirantes em suas investidas pelo sertão que o instrumento chegou às Minas. Nesse encontro a musicalidade portuguesa foi se misturando a ritmos já existentes na terra e à música trazida pelos negros. Tornou-se indispensável durante as viagens dos tropeiros, nas festas religiosas e nos mutirões. [...]

Marcela Telles. Folhas de São. Projeto Repêlica. UFMG. Releitura digitalizada com o Galo de Visitação do Museu de Minas Gerais. Belo Horizonte, s.d.

5 Leia a transcrição de parte de um diálogo entre a jornalista Thais Dias e a psicóloga paulista Rosely Sayão, transmitido em um podcast. Observe a troca de turnos conversacionais.

Thais Dias: Espaço aberto para as crianças na colônia de hoje, Rosely. A Michele conta que mora com os pais em um apartamento e que eles não a deixam ter um cachorro. Ela, que não colocou a idade nesse e-mail, disse que fica pesquisando na internet que acha que está ficando depressiva, Rosely... palavras dela, tá? E... te pergunta se os pais devem ou não comprar um animalzinho por causa disso.

Rosely Sayão: (risos) Olha que esperta!

156

106

Fala ali!

Releia os versos sobre um dos filhos de Mané. [...] um que ia resolver. E o rapaz tava já na adolescência tinha brinco na orelha e salto alto pra crescer. Você acha que o comentário é preconceituoso?

Fala ali!

O texto sobre a viola caipira em um folheto de um importante museu de Belo Horizonte. Esse tipo de publicação pode ser considerada uma fonte de informações confiável? Por quê?

Lembra?

Chamamos de turno cada momento de fala. Nesse diálogo, cada falante teve dois turnos.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. 156-106, respectivamente).

Assim, notamos que as imagens que aparecem como apêndice do texto verbal, e que trazem relação com o campo, porém de forma estereotipada, são as imagens das páginas 85, 87, 106, 156 e que fazemos uma base de semelhança, também, no que diz respeito aos sentidos de bases estereotipadas coloniais com a página 31, mostrada na

Figura 2, embora venha tratar dos indígenas, o que não deixa de estar dentro da formação populacional dos habitantes do território campesino e ainda estão tratando de um Período Colonial que trata a imagem do camponês. Essas imagens funcionam como meras ilustrações para dinamizar essa linguagem de código escrito, porém evidenciaremos que são textos carregados de sentidos. Estes vêm dialogando parcialmente com os ditos do texto escrito, porém, não há nenhum direcionamento de leitura que faça essa relação.

Considerando a imagem como mera ilustração de apoio. Por outro lado, nos chama à atenção também, os sentidos que são trazidos nessas imagens, como uma naturalização de estereótipos confirmadas na linguagem verbal. Num livro com um volume composto por 288 páginas, apenas as páginas mencionadas fazem uma referência ao campo e ainda de forma estereotipada como se ainda vivêssemos no Período Colonial.

O texto escrito, que a imagem da página 31 funciona como apêndice textual, o livro informa que é um trecho copiado da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha

enviou ao rei D. Manuel de Portugal, contando os primeiros contatos dos portugueses com os nativos do território brasileiro “recém-descoberto”. Usa esse trecho com a imagem que apresenta a seguinte descrição: Ao lado esquerdo, temos a figura de dois indígenas em meio a árvores, mata verde, sem roupas, evidenciando a parte superior do corpo, pintado, usando colares, penas na cabeça, em terra firme, na qual se encontra também, à sua frente, duas figuras representando os portugueses de pele branca, vestidos, dentre os dois portugueses. Um encontra-se mais afastado, virado para uma folha de papel com uma espécie de pincel com posição de escrita. Numa leitura fincada na base da superfície da língua, percebemos que há uma certa relação de sentido entre a imagem e o texto escrito. Se pensarmos numa leitura que explore além disso, percebermos ainda os estereótipos que vão se perpetuando na construção desse “Índio” construído na formação discursiva dos livros de história desatualizados que assentam essa forma de povos que habitaram aqui na época da “Descoberta do Brasil”.

Dessa forma, percebemos que as imagens que são utilizadas didaticamente como apêndice do texto vêm com esse objetivo a priori de dialogar com o que diz o texto escrito, reforçando estereótipos mesmo que por meio de uma base imagética superficial e ilustrativa, complementando parcialmente os sentidos do texto verbal. Partindo da premissa de uma leitura que fique apenas na superfície da língua, ambos textos escritos e imagéticos cumprem com essa função de complementação parcial. Porém, se buscarmos compreender por meio de uma leitura de análise discursiva crítica reflexiva, tanto no texto imagético quanto no verbal, perceberemos os efeitos de sentido. Portanto, o texto imagético carregado de sentidos que estão para além de um funcionamento de mero ilustrador do texto escrito.

Seguindo reflexões de Bittencourt (2002, p. 70), acerca da imagem como complementaridade e não mera ilustração, podemos afirmar que há uma relação de complementaridade parcial de sentidos entre o texto na linguagem verbal com a não verbal, uma vez que, o texto escrito trata do sentido que aparece nas imagens ao lado. Ambos textos trazem as relações do encontro dos portugueses com os indígenas, ou seja, civilizadores com os rebeldes, destacando o primeiro contato entre colonizadores e colonizados descrito por Pero Vaz de Caminha, nesse trecho da carta. No texto escrito temos a seguinte sequência discursiva, que mais adiante evidenciaremos o que a imagem traz, ou seja, justamente essa mesma informação: “Deram-lhe ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e se alguma coisa provou, logo a lançaram fora”. Nas imagens notamos os indígenas sem

roupa, usando colar, corpo pintado e lançando um pão fora de suas mãos. Mostrando justamente o que relata no texto escrito a primitividade do “índio” em não saber distinguir o que se fora dado como comida, uma primitividade também revelada por não usar roupas e pintar seus corpos. Ambas informações são dialogadas entre o texto escrito e a imagem, trazendo todo um sentido ainda colonial, mesmo fazendo referência ao trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, torna-se inadmissível trazer uma única imagem sem trazer uma contraposição crítica, propor uma intericonicidade entre imagens sobre os indígenas na sua contemporaneidade. Jean-Jacques Courtine, em seu curso na Universidade Sorbonne Nouvelle, durante os anos de 2010-2011, explica que as imagens pertencem, de alguma maneira, a uma família de imagens que buscamos reconstituir para construir certos sentidos. Essa repetição de imagens que chamamos de Intericonicidade. Para as imagens se parafrasearem por não estarem no nível linguístico, se valem da memória da cultura externa visual, não nasce de forma abstrata vinda do cognitivo, mas sobretudo de construções e de repetições ideológicas e históricas.

Dessa forma, percebemos o quanto ainda a memória da cultura externa visual dos povos originários indígenas está enraizada na cultura da sociedade contemporânea, de forma estereotipada no livro didático, mesmo havendo critérios de avaliação de qualidade do mesmo. Ainda assim, encontramos informações em texto escrito e imagem, o que é o caso em análise, de que desde o primeiro contato com os indígenas até no processo de criação da identidade nacional, após a Independência, que o conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil chegou até a sociedade brasileira de maneira estereotipada, trazendo mensagens e imagens desses povos como “rebeldes” que devem ser civilizados e que suas singularidades não se encaixam no padrão da sociedade do passado e atual. Conservando essa imagem de “índio” do passado como uma mera informação sem perspectiva crítico reflexiva. O livro didático insiste em trazer essa imagem do “índio” que encadeia dentro de um discurso de “Descobrimto do Brasil” sem uma reflexão- crítica para continuar fomentando a imagem e os discursos estereotipados dos povos indígenas, como povos primitivos, rebeldes e não civilizados incapazes de usufruir de oportunidades, políticas públicas de desenvolvimento desses povos que o Estado ainda mantém uma dívida. Continuar estereotipando a imagem do “índio” é uma forma de negar o reparo dessa dívida e continuar usurpando suas terras e seus direitos. Trouxe todo esse debate para mostrar como esse mesmo processo ideológico se assemelha com a imagem dos sujeitos do campo. O livro em análise vem mostrando, com essa reflexão acerca da imagem dos indígenas da página 31, que suas ideologias se fincam

ainda no Período Colonial para solidificar relações de poder que inferiorizam e marginalizam como não civilizados, selvagens, rudes, todos esses povos, sejam os indígenas, sejam os sertanejos. É importante lembrar que no campo, boa parte da formação da população desses espaços é composta por indígenas.

Na página 106, assim como na página 156 o sujeito do campo vem com essa imagem única de um sujeito caipira, matuto, rude, que carrega uma viola na mão, usa chapéu de palha, camisa xadrez em que todos esses elementos reunidos de forma generalizada são conduzidos por uma memória estereotipada de não civilidade que veremos com mais abordagens ao analisarmos a posterior a imagem da página 156 e falaremos desses elementos com mais detalhes.

Em suma, verificamos que o processo de letramento imagético que o livro explora com a imagem que se relaciona com o campo e seus sujeitos, coloca a imagem como ilustração do verbal, ou seja, não explora seus sentidos, que por sua vez, trazem efeitos de sentidos que nos levam a pensar nos estereótipos dos sujeitos desses espaços. A representatividade dos sujeitos do campo, num volume de 288 páginas, é quase inexistente, uma vez que, quando mencionados, seja na linguagem verbal ou na não verbal, vem com caráter pejorativo, negativo e disseminador de ideologias coloniais de inferiorizar uma cultura em detrimento de outra, como relação de superioridade de poder.

Os efeitos de sentidos que uma imagem proporciona, mesmo sendo colocada como apêndice textual, evidencia a importância de explorarmos seus sentidos para uma proposta de letramento imagético dentro de um livro didático que posiciona a imagem como ilustração, porém, o professor pode utilizar como reflexão pela proposta aqui abordada na recente pesquisa. Utilizar o livro como instrumento ideológico crítico reflexivo, e não meramente informativo, passivo de alterações significativas nas práticas pedagógicas.

3.3.2 A Primeira Impressão Não é a Que Fica? Quais Sentidos de Representatividade do Campo Reflete na Capa do Livro?

Figura 4: Capa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018

Analisando a estrutura geral do livro e sendo uma pesquisa que trata de letramento imagético sob uma perspectiva de compreensão dos sentidos, dentro de uma representatividade identitária dos sujeitos do campo, nada mais contundente do que se propor a entender aqui os sentidos que são trazidos na capa do livro (Figura 4), afinal, a imagem da capa é um texto, e que desde primeiro contato visual, já se pode perceber que nesse momento o aluno pode se sentir com alguma forma de representatividade ou exclusão de acordo com seu contexto identitário. Assim, entendendo a imagem sob constituições históricas, não transparentes e atravessadas por ideologias, como texto opaco que precisa ser refletido, que trouxemos a reflexão da capa do livro. Corroborando com essa afirmação, Michel Pêcheux aborda sobre a leitura de imagem pela Análise do Discurso que:

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela

da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições), porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “ perdeu o trajeto de leitura” (Pêcheux, 1999, p. 55).

Dessa forma, seria um pouco contraditório afirmar, a todo momento, nessa pesquisa, a importância de ler as imagens, que são textos que carregam sentidos, significam, circulam ideologias que precisam ser refletidas e deixar de compreender as opacidades que constituem o discurso atravessado nas imagens da capa do livro analisado, seria deixar uma lacuna no entendimento do processo de ensino do livro utilizar a imagem como texto que significa no processo de letramento imagético. Seria perder o trajeto de leitura de um texto que está para além de uma posição de apêndice textual, de mera ilustração.

Pelo método da Análise do Discurso, é necessário o analista fazer a descrição da ilustração e, a posteriori, as análises, a partir dos elementos descritivos. Sendo assim, vemos que a Figura 4 traz a capa do livro, a qual apresenta no centro dois jovens, um negro e outro branco, loiro com mochilas nas costas, de camisa branca, tênis e calça jeans, caminhando no centro de uma cidade grande. Por utilizar a imagem do Museu de Arte de São Paulo - Masp, bem conhecido no país, assim como o Arco da Lapa, no Rio de Janeiro, nos remetendo a essa ideia de cidade grande. Outro elemento que nos remete à ideia urbanística é a presença de um bondinho, ao lado direito, transporte muito utilizado para cidades com amplitude econômica para atrações turísticas.

O professor tomando o livro como instrumento crítico reflexivo e partindo de uma aproximação contextual, já da capa, percebe-se que, em relação ao contexto identitário do campo, enquanto território constitutivo identitário do sujeito, os elementos imagéticos descritos se distanciam da realidade campesina e traz as áreas urbanísticas em evidência. Sinalizando e confirmando a predominância de uma ideologia do desenvolvimento das cidades grandes, marcados em elementos como o museu, o bondinho, o Arco da Lapa, que acionam a memória discursiva das áreas urbano cênicas. Silencia um lugar para dizer outro como estratégia discursiva de disseminar uma ideologia dominante. Se há o lugar do desenvolvimento, para dizer sobre este é preciso silenciar o lugar do subdesenvolvimento, como afirma Orlandi (2015, p. 80-82), o que não é dito, o que é silenciado, constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Isso tem que fazer parte da observação do analista. Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move.

Desse modo, a capa do livro não traz nenhuma memória representativa direta com o campo, que possa dialogar com seus sujeitos diretamente enquanto território. Se pensarmos enquanto sujeito, dentro de uma diversidade, ao trazer um jovem negro e por ser uma raça que majoritariamente compõe o público das escolas públicas do campo, daí podemos pensar numa certa representatividade, ainda que fora e longe de um território campestre.

3.4 TECENDO UMA RETOMADA HISTÓRICA DE SENTIDOS E INICIANDO AS DISCUSSÕES

Ao começarmos analisar a imagem da pag. 85, percebemos que por meio da linguagem do verbal, ou seja, do texto verbal, que se tornou necessário fazer análise, uma vez que, o livro traz os sentidos dos textos imagéticos como apêndice textual, como apoio para ilustrar o texto verbal. Logo, seus sentidos estão atrelados nessa leitura com o verbal, pelo processo de ensino didático com a imagem que o livro traz. E nessa leitura do verbal para entender sua relação com o não verbal, surge o termo nordeste, sertão, que amplia nossas terminologias até aqui usadas como campo e roça. Fazendo-se necessário trazeremos uma construção de sentidos históricos culturais desses termos que vai se afinando para semiárido, também necessário por se tratar do local do contexto dos sujeitos que utilizam o LD que dispõe das imagens, objeto dessa pesquisa.

Para entendermos o contexto vigente, é necessário que remetamos a um processo anterior, recorrendo à perspectiva histórica, social e cultural, como parte das condições de produção do discurso sobre o campo e os sujeitos camponeses (que abrange o contexto amplo e imediato, além da memória e da ideologia) representados no livro didático, a fim de compreender os modos de constituição dos sentidos da imagem construída sobre o território do homem do campo, sua representação e sua cultura. A ideia é revisitar esse “sertão clássico” e suas tradições, a partir do campo da comunicação da cultura, percebendo o modelo hegemônico de representação desse lugar como espaço-problema, mas também as experiências e as possibilidades de resignificação e resistência (Moreira, 2018, p. 35).

Não sendo possível pensar em sujeitos destituídos de uma constituição ideológica, segundo a Análise do Discurso - AD, é necessário entender que os indivíduos são interpelados em sujeitos, por ideologias, e somente assim se constituem em sujeitos ideológicos. Ao produzir um discurso, os elementos de condição de produção são

acionados para que as materialidades (no nosso caso, as imagéticas) possam significar.

Um dos elementos que devemos observar nesse contexto de produção, são as ideologias constantes em dada formação discursiva. Tudo que é ideológico, segundo a AD, não existe sentido fora da ideologia. Logo, o livro didático utilizado na produção de interpretações, sendo um veículo ideológico do aparelho do estado escolar, tende a disseminar ideologias enquadradas nas formações discursivas dominantes de todo aparato que sustenta as relações de poder desse aparelho ideológico. Como afirma Althusser (1985, p. 25), o aparelho ideológico do estado tem a função de difundir a ideologia dominante. Afinal, só existe prática com ideologia, então toda prática é ideológica, como afirma Althusser (1985, p. 27), que diz que tanto a ideologia constitui as práticas como as práticas constituem a ideologia. É uma via de mão dupla, em que todos estão ideologicamente marcados.

Dessa forma, ao investigarmos os sentidos trazidos nas imagens do livro didático, compreenderemos as formações discursivas, os silêncios, a memória, e todos elementos que compõe a construção de sentidos nos ajudando na compreensão do quadro histórico, cultural e ideológico dos sujeitos e do seu território do campo.

Pensar nos sentidos históricos e ideológicos do campo e de seus sujeitos nos remete viajar na história da formação do povo brasileiro, nos leva ao período da colonização. A ideia é revisitar esse “sertão clássico” e suas tradições a partir do campo da comunicação, de sua cultura, pois para compreendermos os efeitos de sentidos, é necessário partirmos de toda essa origem e construção histórica. Percebendo nessa construção as tensões ideológicas do modelo hegemônico de representação desse lugar como espaço problema, contrapondo a isso, o modelo ideológico de representação do campo como espaço de experiências e possibilidades de resignificação e resistência que são trazidas pelos movimentos de lutas sociais. A primeira ideia de sertão vem na Carta de Pero Vaz de Caminha oficializando a ocupação portuguesa no país. E assim, de lá para cá, outras obras literárias, midiáticas, dentre outras, foram continuamente designando o sertão como terras distantes, sem comunicação. Nesse avanço civilizatório, os sertões vão se deslocando territorial e simbolicamente para o interior nordestino. E, à medida que o país organizou suas distinções regionais em função da modernização nacional no Século XX, o termo passou a se restringir à zona das secas. (Albuquerque Júnior, 2001, p. 37 *apud* Moreira, 2018, p. 37). Observamos que esse próprio projeto de modernização e construção cartográfica do país foi se pautando construindo um discurso do Nordeste

como região da seca, já sendo alimentado pela cadeia do discurso colonial do lugar do vazio, do deserto.

Um período marcado pela formação de um território, tido como distante do litoral, em que essa distância era vista não apenas em termos de quilômetros, mas também de saberes e civilização. O povo sertanejo era marcado pelo estigma de barbárie, carecendo dos valores da civilização ocidental.

Dessas imagens e discursos construídos acerca do Nordeste, uma das que mais se destaca é o sertão, considerado como o espaço mais representativo da região, onde figuram cangaceiros, coronéis e profetas em meio à aridez. De um espaço abstrato que remetia aos confins da civilização, o sertão passa a ser identificado mais fortemente com a região nordestina (Gomes e Martins, 2022, p. 3 *apud* Moreira, 2018, p. 80).

Os sertões eram descritos como carregados de negatividade, quando se tratava de descrever os atributos de sua gente e os perigos inerentes a um território desconhecido e pouco povoado, muitas vezes, habitado por animais ferozes, camponeses bárbaros e índios ou negros selvagens. Outro ponto importante a ser destacado, no que se refere à formação social brasileira, que também impacta na formação do território camponês e de seus sujeitos, é a questão racial. As grandes propriedades rurais no Período Colonial beneficiaram a formação do tipo racial do Brasil rural. A intenção de coordenar e administrar a miscigenação racial para um tipo “ideal”, ocorre durante o povoamento pela ruralização. Portanto, é o domínio rural:

Centro de convergência das três raças formadoras do nosso povo (...). O latifúndio os concentra e os dispõe na ordem mais favorável à sua mistura. Pondo em contato imediato e local as três raças, ele se faz um esplêndido núcleo de elaboração do mestiço” (Viana, 1933, p. 86 *apud* Moreira, 2018, p. 46).

Para Viana os mestiços são um dos produtos históricos do latifúndio, ainda é possível entender que os entrecruzamentos entre os povos eram, na sua visão, condições necessárias para o sucesso da colonização. Havia também, a tentativa de trazer imigrantes europeus para civilizar esse território camponês, promovendo o cruzamento de raças, mais adequadamente, com o branco, na perspectiva de promover a branquitude, que assim se teria a civilização. Acreditava-se que esta mistura garantiria que o sujeito imigrante estrangeiro, que seria trazido para embranquecer a civilização rural, desenvolveria um

papel racial único no Brasil, pois estes, representam a combinação de qualidades indispensáveis para sobrevivência nos vários tipos de ambiente que compõem o território nacional.

É interessante destacar que os brancos pobres que ocupam o sertão, são, em sua maioria, mouros, judeus, ciganos que “se transferiram da metrópole para aliviar as tensões das perseguições do Tribunal da Santa Inquisição” (Neves, 2001, p. 70 *apud* Moreira, 2018, p. 39). E esses brancos que chegam às terras do sertão, encontravam as mulheres indígenas, com as quais reproduziam. E, segundo Moreira (2008, p. 39), os mais abastados, reproduzem as relações de escravidão do povo negro, fazendo dos sertanejos um povo mestiço e síntese da confluência entre os rejeitados da colonização.

E assim, eram os caminhos que se buscavam para civilizar esse território e sua gente, a saber: o sertão, visto como lugar longínquo que nada tinha a oferecer de civilidade e precisava ser submetido ao processo de “civilização”. Era preciso levar saberes aos povos considerados rudes, primitivos e silvestres que ali habitavam, aproximando o local, assim, do que se pensava ser a civilização do litoral que já estava imbuída de uma civilidade europeia.

Analisar a questão camponesa no Brasil, no final do Século XIX, se faz importante pois nos ajuda a compreender o contexto nacional dessa época, e também os aspectos atuais de preconceito e estereótipo desse espaço, em que havia uma maior preocupação com a nacionalização, o crescimento e a modernização do País. Essa preocupação estava relacionada ao sentimento de que o processo de construção da nação brasileira exigia a homogeneização do território e sua gente. A compreensão de território se faz tão necessária para entender a constituição da identidade de um povo, afinal, não é possível pensar numa população desprovida de culturas construídas nos seus territórios existenciais. A questão da posse de terras constitui a identidade do sertanejo.

As lutas pelas terras advêm desde os tempos coloniais até os tempos atuais, sendo marcados por violências e extermínios de minorias. Mesmo teóricos de correntes diferenciadas, como Paulo Freire (2000; 2006; 2007) e Ribeiro (1997), entendem a posse da terra como elemento constitutivo das identidades dos sertanejos tradicionais. Essa violência marca no sertanejo um traço identitário de força, na figura do homem, o qual, era o detentor das posses de terras. Nessa perspectiva se configura o sentido do cabra da peste, discurso que se materializa a partir desses entrelaçamentos identitários com o território nas lutas pelas terras.

Segundo Freire, o latifúndio “proporciona ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens” (2006, p. 49). Dessa força e prestígio advém o poder de silenciar os subalternos, nascendo as características identitárias dos camponeses nordestinos. Essa construção identitária se imprimiu nos signos do cabra da peste, tendo como modelo a arbitrariedade masculina do chefe do latifúndio, e não se restringindo às relações econômicas ou de poder (Moreira, 2018, p. 42).

A identidade do sertanejo e seu território vai sendo construída nessa ideologia traçada nos marcos da violência pela terra e difundindo sentidos de não civilização, vazio, distância e do patriarcado. Mesmo com convicção de que dispunha de boas intenções, alguns escritores da nação, com intuito de civilizar o sertão, começaram a registrar as dificuldades enfrentadas no cotidiano sertanejo, descrevendo o que entendiam ser elementos de uma cultura menor que impediam o desempenho e a efetivação de um projeto civilizatório e, sobretudo o desenvolvimento do país. Como exemplo temos as narrativas construídas pelo escritor Euclides da Cunha, na guerra de Canudos, descrevendo o espanto dos soldados recém-chegados ao sertão, como uma terra desprovida de civilidade, assim como o personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, o qual é um representante fiel à sua época na caricatura que faz do camponês. Jeca Tatu, criado em 1914 para retratar o homem do campo, é representado pela tristeza, falta de saúde, anêmico, amarelão, preguiçoso e incapaz de “evoluir”, se configura como o modelo contrário da sociedade higiênica, que se pretendia.

Esta imagem do Jeca é o símbolo estereotipado do conceito de sertanejo que os autores que escreveram sobre o assunto, no início do Século XX, tinham, e de certa forma, ainda permeia as representações do legítimo representante do homem do campo. O Jeca é a cara da feiura, da pobreza, da infelicidade, que contrasta com a imagem do homem urbano, que aparecia sempre sorridente, de terno e gravata, símbolo da cultura e da civilização. Ademais temos Chico Bento, que foi figura de destaque em meados do Século XX, e gabiru, outra figura criada na década de 1990. Este último, significa rato, e numa reportagem ao jornal Folha de São Paulo, datada de 10 de novembro de 1991, que tratava de um trabalhador rural pernambucano chamado Amaro João da Silva, 54 anos, 1,35m de altura, foi assim denominado: O “homem gabiru”. Era a ilustração do que a miséria nordestina estava produzindo. Segundo uma tese, havia uma geração de seres humanos nanicos, uma sub raça. A tese preconceituosa foi derrubada porque especialistas de nanismo nutricional comprovaram que a baixa estatura de seu Amaro, entre outros,

ocorreu pela falta de alimentação e não por definição genética, como acontece com os pigmeus africanos, que não passam de um metro e cinquenta centímetros de altura. Essa afirmação que se tratava de “uma nova espécie humana” reforçava a ideia de que, geneticamente, eram inferiores, como as afirmações de Euclides e seus contemporâneos.

Observamos que nessa época, as ideologias interpelam escritores a falarem desse lugar de reprodução da ideia da miséria nordestina, trazendo os discursos, as imagens e as representações do outro que foram veiculadas para justificar os diversos projetos que buscavam a incorporação dos sertanejos ao universo da chamada sociedade “civilizada”, como afirma Orlandi:

A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designa uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória) (2015, p. 44).

Esses elementos ligados a não civilidade devem ser levados em consideração para compreender os ditos que hoje são veiculados nas imagens sobre o campo e seus sujeitos. Pois são elementos que acionam na memória os discursos construídos historicamente, acerca desse espaço e seus sujeitos, e sustentarão novos dizeres contemporâneos, pois um dizer é sustentado em outros dizeres, num processo. Ainda como afirma Orlandi (2015, p. 34), é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito, e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. Assim, pelos estudos da Análise do Discurso, direcionando um recorte dessa época, no sentido de compreender de que modo os discursos, as representações e imagens produzidas por esses escritores desempenharam o papel estratégico na manipulação simbólica de diferentes agentes sociais.

Percebe-se, portanto, que o conceito que se vai construindo sobre o sertão é formulado a partir do litoral, e assim continuamos nessa dicotomia entre campo e cidade, rural e urbano, sempre superiorizando um espaço em detrimento de outro. Ao construirmos a imagem do outro a partir de estereótipos cristalizados socialmente, podemos reproduzir preconceito, discriminação e desconsiderar singularidades e peculiares do outro. Dito isto, percebemos que os relatos de representação do sertão nordestino e sua gente aparecem como o bárbaro e incivilizado que necessita ser educado pelo cidadão litorâneo e o sertão aparece estigmatizado como o espaço da barbárie. No

entanto, sabe-se que não existe identidade fixa, essencial ou permanente.

Portanto, o sujeito nordestino representado no século passado não é o mesmo de hoje, o sertão nordestino não é o mesmo de hoje, mas isso é desconsiderado quando há a representação do nordeste em livros didáticos, filmes, imagens, etc. A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006).

Dessa forma, essa identidade fixa que foi construída na história sobre a imagem do homem do campo, dentro desse território sertão/campo, se configura como estereotipada numa relação de poder em defesa de uma cultura dominante detentora de poder econômico, é uma marca recorrente do sistema capitalista na relação de produção, para manter-se no controle da situação favorável ao capital.

Atualmente, o homem do campo não pode ser visto apenas como aquele homem que montava a cavalo, utilizava charrete como seu principal meio de transporte, desprovido de saber para conduzir carros e explorar os aspectos da tecnologia. As identidades se movimentam de acordo com a cultura que os rodeia e lhes impulsionam, como afirma Hall (2006).

O conceito “sertão” ainda hoje é muito utilizado para explicar a sociedade brasileira que continua dividida em espaços simbólicos avaliados como “modernos” e “atrasados” e sua gente como “bárbara” e “civilizada”. Nos sentidos físico e geográfico, essa divisão é simbólica, como afirma Arruda (2000, p. 13), “caso saíssemos à procura da localização geográfica do dito ‘sertão’ chegaríamos à conclusão de Guimarães Rosa: o ‘sertão’ ou os ‘sertões’ ou não existem ou estão em todas as partes”.

Atualmente, se analisarmos sobre o significado de “sertão”, os dicionários o definem como terra distante das povoações ou das terras cultivadas, zona pouco povoada ou interior semiárido das caatingas (Borba, 2001, p. 1278; Ferreira, 1986). Observamos que continua a disseminação de um sertão ainda colonial, marcado pelas discursividades de território distante e que com isso gera as discursividades do não civilizado, por ser distante, corrobora o pensamento de que ainda não se chegou à civilização. No Aurélio (1986) e no Houaiss (2001), o termo remete ainda ao lugar onde perduram tradições e costumes antigos, e o Dicionário Unesp (Borba, 2011) o vincula diretamente com a região Nordeste. A palavra “sertão” usada no dicionário Houaiss (2001, p.405) é definido como região agreste, afastada do centro urbano e das terras cultivadas; o interior do país; e a palavra “sertanejo” como do sertão, rústico, que(m) vive no sertão e “não cultivados, rude, rústico” (Houaiss, 2011, p. 857).

Em outros dicionários a palavra “sertanejo” é usada para designar os moradores dessa zona, é sinônimo de “caipira” (Ferreira, 1986, p. 157) ou o “típico da zona rural” (Borba, 2001, p. 1278). Notamos que o território do campo como um espaço advindo de lutas dos movimentos sociais, arraigados em sentidos de positividade, conquistas, resistência pela busca de desenvolvimento e igualdade de direitos, ainda são silenciados nos materiais didáticos, nas mídias, nas discursividades contemporâneas. Conforme Orlandi (2007), as políticas de silenciamentos são, portanto, um movimento do sujeito que, ao se inserir na atividade discursiva, diz algo e silencia outra coisa. Todo dizer pressupõe um não dizer, o discurso se constitui na tensão entre o dito e não dito. Ainda segundo a autora, as políticas de silenciamentos se dividem em silêncio constitutivo e silêncio local (p. 45).

Quando se ocorre esse silenciamento do campo contemporâneo, como positividade, se configura o silêncio constitutivo, pois este indica que quando se diz algo, é preciso silenciar outra coisa, de forma ainda que não seja consciente, uma vez que, esse dizer se relaciona com a posição ideológica ocupada pelo sujeito. Silenciados esses sentidos, para continuar dizendo que o campo contemporâneo se firma ainda nos sentidos do sertão colonial. Assim como seus sujeitos, os ocupantes desse território, ainda se configuram nessa mesma lente discursiva de não civilidade, caipira atrasado, rústico, que se apresentavam nas literaturas dessa época colonialista. Silenciar para dizer o modelo de representação ideológica hegemônica do campo como lugar de entraves sem positivities.

Atualmente, o sertão nordestino não é o mesmo sertão tradicional, que insistentemente ao longo da história veio sendo discursivizado com lentes do colonizador nas literaturas e outras mídias comunicativas. E que ainda, analisando as imagens do livro didático, insiste em permanecer disseminado esses sentidos do sertão tradicional. No sertão, a igreja conservadora ocupou esse protagonismo até finais do Século XX, quando passou a dividir espaço com outros símbolos culturais, como o rádio, a imprensa, e as artes. A literatura foi um dos principais instrumentos de fixação de hegemonia, ajudando a estabelecer a dicotomia Nordeste/Sudeste, em que o primeiro era sinônimo de passado e seca; e o segundo, símbolo do progresso e da modernização. Isso contribuiu com o duplo interesse das elites nordestinas e da burguesia paulista (Albuquerque Júnior, 2001; Perruci, 1984; *apud* Moreira, 2018, p. 73).

No sertão nordestino atual, algumas áreas passaram por uma transição de sertão para semiárido. E vale afunilar aqui essa ideia de sertão, visto que, as imagens do livro

didático analisadas atendem a um público de uma escola localizada nesta área do sertão do semiárido nordestino. Segundo Silva (2003) o termo semiárido apareceu como discurso técnico-climático e não como invenção dos movimentos sociais. Vem de uma proposta mais progressista, uma iniciativa que fazia parte do fomento do nordeste defendido pela ditadura militar, arraigada numa política ditatorial de modernização conservadora. Assento mais uma vez essa ideia de modernizar através do vazio como afirma Medeiros:

A expansão capitalista, em busca de mão de obra barata, de novos mercados e fontes produtivas, se reapropriou do velho conceito de sertão “vazio”, entendendo-o como um possível grande projeto nacional de modernização. Resguardados sobre a ideia de zona de miseráveis, justificaram-se as intervenções federais tuteladas, sem escuta, nem diálogo com as comunidades locais. Para facilitar o ingresso desses novos empreendimentos na região inóspita, o Estado definiu metas diferenciadas para as zonas de seca (Medeiros, 2018, p. 75).

O semiárido vem desse período da ditadura militar, arraigada nesse projeto de modernização do país, voltando-se mais para atender as elites nacionais e as oligarquias regionais. Com um discurso pautado nas condições climáticas, muitas áreas para serem consideradas como semi áridas, mesmo não dispondo dessa peculiaridade, para desfrutar de recursos, foram reavaliadas por questões climáticas benéficas ou por apadrinhamentos políticos, gerando alterações cartográficas com esse projeto modernizador do país.

O projeto de modernização econômica iniciado pela ditadura avançou sobre outras áreas e assim nasceu o semiárido se apropriando do conceito de sertão como “vazio”, prestes a ser ocupado pelo progresso. Configurando-se nas mesmas práticas colonialistas, nos mesmos discursos, e como afirma Moreira (2018, p. 91) a partir de argumentos técnicos e burocráticos da modernização autoritária, mudaram os mapas sertanejos para acomodá-los aos projetos das elites do Sul e Sudeste, que se apresentaram como novos colonizadores do “de-sertão”. Um projeto modernizador que traz uma nova nomenclatura, semiárido, ou poderíamos dizer sertão novo, mas com as velhas propostas de colonização.

Observamos que esse discurso de vazio, de distância ele vem construindo toda história produzida pelo colonizador do território do sertão. À medida que esse sertão tradicional caminha ele não deixa de está distante desse sentido de vazio e de distância. Mesmo havendo a lógica do desenvolvimento, ainda assim, os referenciais de sentidos da

colonização original portuguesa se fazem presentes. Sempre essa ideia de preencher um vazio no sertão e de se levar progresso e civilidade a um território distante.

Nesse processo de retomada e aprofundamento da compreensão sobre as origens do sertão, trouxe os sentidos históricos do território, que por sua vez, influenciam nas questões identitárias. Influenciam nos sentidos de uma identidade construída dentro de toda essa dicotomia de lutas e adversidades entre colonizadores e colonizados. Identidade construída nessa disputa pela posse de terras atravessando vários sentidos de relações de poder. Identidade de sujeitos do campo que nasce de memórias que foram construídas secularmente enquanto viviam na roça. Enquanto o discurso hegemônico se pauta nas condições climáticas das secas como fatores únicos que resumem esses espaços, por outro lado, acessando a memória sertaneja dessa roça onde se origina toda identidade campesina, há todo um artefato cultural marcando existência com sentidos e encantos, mesmo com toda rigidez dos latifúndios.

Os sujeitos do campo e o próprio território do campo atualmente não são mais os mesmos. Os sertões que contados historicamente pelos colonizadores e disseminados suas discursividades nas literaturas e em outras mídias comunicativas não dialogam com a lente retratada pela realidade contemporânea. À medida que o projeto modernizador do país que vem para preencher vazios e trazer progressos tencionam um conflito entre a ideologia de permanecer o sertão preso aos referenciais da colonização original portuguesa, de vazio, e distância, de uma única identidade, e buscar a alteridade por meios de “progressos” benéficos ao capital.

As paisagens, os meios de transportes, as casas, o sertão, o campo que encontramos hoje é um local de movimentação de identidades e de ressignificação de todo território e sua gente. Como afirma Moreira (2018):

Nas últimas décadas, o boi deixou de ser o único protagonista nas paisagens sertanejas, e as roças também já não são mais as mesmas. Contrastando com os cenários clássicos das caatingas, são cada vez mais comuns os campos verdejantes da agricultura irrigada, as barragens e transposições de rios, hidrelétricas e parques eólicos imponentes. A arquitetura das casas de fazenda vem dando lugar aos prédios e fachadas de estabelecimentos comerciais, que exibem logomarcas globais em cenários cada vez mais urbanizados. E cisternas e antenas parabólicas anunciam outro tanto de inovações (p. 88).

Observamos que atualmente não há uma imagem de um sertão tradicional alimentado pelas literaturas do século colonial, no trajeto desse projeto modernizador civilizatório, a globalização e o incentivo ao mercado e capital, tensionaram os sujeitos e

o mapa de seus territórios. E que ainda vem sendo disseminado por materiais didáticos, como o livro. Apesar de conquistas, as lutas de resistência dos movimentos do campo, não invalidaram o projeto do capitalismo que mudou a paisagem sertaneja, curso de rios, territórios e pessoas de seus espaços em prol de um projeto modernizador do capital favorecedor das oligarquias regionais e elites nacionais.

Em suma, para melhor entendimento do leitor, acerca das análises a seguir, tecemos uma breve retomada histórica acerca dos sentidos do sertão como percepção histórica do território do campo e construção de identidades, revisitando os sertões dos primeiros séculos como ponto de partida para entender as origens dos termos e das relações que criaram diante de toda construção do projeto de modernização do sertão nordestino. Deixando-se para trás, um velho sertão para um sertão novo, no uso de uma nova nomenclatura, “batizando” de semiárido e junto com isso as novas possibilidades progressistas do capital. E nesse trajeto, o território, cultura, e os sujeitos, vão sendo moldados aos encaixes e favorecimentos ideológicos dominantes. Marcando-se a constituição dos sujeitos interpelados por ideologias e atravessados por memórias construídas em suas vivências ao longo dos anos no campo e as ressignificações identitárias.

Diante dessa discussão verificaremos a seguir nas imagens do livro didático, os sentidos representativos dessa identidade do ser na roça, do camponês como um ser de saber, civilizado e capaz de desenvolver-se a si e a seu território, sertão nordestino. Analisar os sentidos para descortinar as lentes dos sertões e dos sujeitos para além dos silêncios da dominação.

3.5 TECENDO REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA IMAGEM DO SERTÃO NORDESTINO EM UM LIVRO DIDÁTICO

Apesar dos livros didáticos, em sua grande maioria, trazerem a imagem como apêndice do texto, não colocando-a como um texto que por si só carrega sentidos, o fato da imagem aparecer e fazer circular ideologias sobre o sertão nordestino já indica um modo de constituição dos sentidos. Assim, faremos uma análise, a princípio, do não-verbal isoladamente, pois como afirma Souza (2001, p.10) “ler uma imagem portanto é diferente de ler a palavra: a imagem significa, não fala, e vale enquanto imagem que é”.

Figura 5. Representação do território do sertão nordestino



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. 85.

Analisando a Figura 5, retirada do livro didático de língua portuguesa “Se Liga na Língua”, leitura, produção de texto e linguagem. A imagem é do quadrinista Galvão Bertazzi (Goiano, 1977) que desde 1999 publica na internet a tira cômica *Vida Besta*. Fazendo a leitura descritiva da imagem, percebemos que no centro e na direção norte, destaca-se pelo seu tamanho e cor, a figura do sol que se mistura com a terra numa relação amálgama promovida por essa cor amarela intensa. Esta, aciona uma memória histórica de algo quente como por exemplo o fogo. Quente, cujo calor torna a vida insuportável. Numa relação de fileiras paralelas entre direita e esquerda, temos à esquerda três casas dispostas como se estivessem caindo, deitadas no chão com as portas viradas para cima, como se fosse uma pessoa deitada no solo de barriga para cima. Destas três casas, duas dispõem da placa, escrito *vende-se*, e uma aparece sem ela. À direita, há também duas casas como se estivessem caindo, em que uma delas dispõe de uma placa, onde está escrito, *vende-se*, e outra não. Distante destas casas em fileiras e abaixo e mais próximas do sol, encontram-se também duas casas em um tamanho bem menor.

Na frente das casas em fileiras, há a imagem de um boi de tamanho grande com uma placa no centro do seu corpo, escrito também “*vende-se*,” como ocorre em três casas que estão próximas. A disposição das casas nos remete a uma ideia de povoado. Ao lado das casas nas fileiras da direita e esquerda temos a figura de duas árvores na cor preta como se fossem gravetos sem nenhuma presença de folhas e de vida. O verde das folhas

não existe, todos esses elementos fazem circular a ideologia de que na região não há vida, não há esperança. Percebemos o silêncio da cor verde para reforçar e dizer que o clima ensolarado é o culpado de que tudo está sendo vendido. As casas estão desabitadas e destruídas, e o sol se impõe soberano, gerando a seca e a miséria.

Silenciar para ocultar sentidos outros como a responsabilidade do poder público em desenvolver políticas públicas de desenvolvimento nesses espaços. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma [...] ‘outra’ região de sentidos (Orlandi, 2007, p. 73-74). Assim, já-ditos que são provenientes do período em que a seca do Nordeste passou a ser moeda de exploração, são retomados, acionando uma memória histórica de miséria e fome.

Quando a cor preta é utilizada para colorir a árvore, descolore-se a vida, a esperança, a cor significa e é atravessada pela ideia de morte, escuridão. As cores das casas variam entre o vermelho e o amarelo parecido com a cor do chão, o que gera sentidos também já que tais cores pastéis desliza para o sentido de algo modesto, fazendo circular neste contexto, os sentidos de pobreza.

O chão não apresenta a presença de vegetação a não ser terra amarela e duas figuras no chão numa cor esbranquiçada dando ideia de um resquício de capim. Deslizando-nos para os sentidos de pobreza e miséria, uma vez que, um lugar sem vegetação pode ser simbolizado com um lugar sem vida. A própria imagem do boi, que além do sol vem também com grande destaque, destacando esse sentido de lugar sem vida, sem fertilidade. Nessa terra não há como permanecer, esse elemento de fertilidade, demonstrado na figura do boi, pois segundo Moreira (2018, p. 40), o animal aparece como elemento mítico em que quase todas civilizações da humanidade, sendo venerado desde tempos remotos como uma divindade agrária, sempre associado à fertilidade, à prosperidade e ao sacrifício. Logo, essa figura próspera e fértil, não fica num território infértil e não próspero, a saber, o sertão/campo, não caberá nesse contexto sendo evidenciado isso na placa “vende-se”, localizada no centro da imagem do boi. Desse modo, a ideologia do subdesenvolvimento que constitui o campo, cristalizando-o como lugar menos desenvolvido, é materializada e disseminada nessa imagem. Levando em conta que o discurso vem a ser justamente o conjunto de práticas discursivas que instituem os objetos sobre os quais enunciam, bem como que é a ideologia que “fornece evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que se mascaram assim, sob a ‘transparência da linguagem’,

aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (Pêcheux, 1990, p. 160). O discurso por meio da imagem não é transparente, mas carregado de ideologias que mascaram essa transparência.

Desse modo, numa análise imagética fincada numa leitura histórica e ideológica, baseada nas fundamentações da AD, podemos retomar o conceito de intericonicidade do francês, Jean Jacques Courtine (2006, p. 27), pois há uma memória das imagens quando uma imagem retoma outras dentro da estrutura sócio-histórica. A imagem da região do sertão nordestino como reduzido à pobreza e ao subdesenvolvimento circula em diversos outros livros didáticos, fazendo reforçar a ideia de que o sertão nordestino se reduz à pobreza e à seca como se pode ver a seguir:

Figura 6. Representação do Nordeste



Fonte: Magalhães *et al.*, 2015, p. 125.

Na Figura 6 se repetem os tons escuros que indicam a falta de vegetação, bem como o tom pastel da casa, no meio de um local com pouca vegetação. A imagem, no entanto, reflete um determinado período da caatinga no momento de estiagem, em que a maioria das plantas perde sua folhagem, mas silencia o período de chuvas, em que há uma vegetação exuberante. Diante disso, é possível afirmar que a imagem é, como diz Pêcheux (1999, p. 51), “um operador de memória social”, pois faz circular discursos provenientes desta memória.

Continuando, há nessa imagem da Figura 6, uma memória de que no campo só existe sol, aquecimento, e que esse lugar não tem possibilidades positivas para se viver. A figura do sol centralizador de todas as formas nesse território, logo de início nos remete a essa memória histórica. Segundo Courtine (2006, p. 31) toda imagem se inscreve em uma cultura visual e essa cultura supõe a existência para o sujeito de uma memória visual,

de uma memória das imagens. Para o autor supracitado, sempre que uma imagem é vista, acionam-se, a partir de uma memória histórica, outras imagens e a elas relacionadas, o que pressupõe uma relação histórica entre as imagens (2006, p. 35).

Há um destaque na imagem do sol que, com sua cor, se imbricam e se misturam ao solo, carregando a ideia de que pelo clima quente e seco, o sertão/campo, é lugar improdutivo, em que não é possível viver. Esse solo de cor amarela se repete na Figura 5 e indica um solo que aquece e sacode as casas tirando a população que nela habita. As placas de venda fazem circular outra memória: a da migração do campo por justificativas de um lugar que não se possibilita viver. Tudo está sendo vendido, casas, o gado, que por sua vez, também não consegue viver nesse clima seco que nada se pode plantar, nada sobrevive. Culpar o não-desenvolvimento do campo apenas por questões climáticas, o sol centraliza essa negatividade do subdesenvolvimento, é silenciar o fato de que o poder público deixa de cumprir com suas políticas públicas que promovam o desenvolvimento com adequação das condições climáticas. O reflexo da cor do sol na cor da terra nos evidencia isso. Também as vegetações secas sem a presença da cor verde na paisagem.

Essa questão do clima direciona a um determinismo geográfico, acionando a memória histórica lá do período da colonização, a percepção do sertão/campo como lugar distante e não civilizado. É notório também na construção desse sentido do lugar não civilizado a relação com a palavra distância, evidenciada na própria imagem analisada quando apresentada em duas casas mais ao norte da imagem. Assim, ecoa o sentido de distância, por meio de uma memória discursiva histórica um deslocamento de sentido configurado daquele sentido de distância originado lá do período da colonização; como território distante e assim desprovido de qualquer civilização e desenvolvimento. Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (Pêcheux, 2012, p. 54).

Dessa forma, instala-se um sentido outro do que se é distante, não é civilizado, como os territórios de formação do campo e de seus sujeitos. Pelas lentes discursivas do produtor da imagem, ou seja, do ilustrador, nota-se essa carga de sentidos de um campo que ainda não se há perspectivas de desenvolvimento, devido às próprias condições climáticas, silenciando toda responsabilidade do poder público com as políticas de desenvolvimento com adequações climáticas. Silenciando a positividade que se pode haver no território do campo contemporâneo. Sendo construído como ainda um lugar com

as características próprias e históricas de um sertão que ainda carecia de civilidade e desenvolvimento como do período da colonização.

Essa construção do território do campo é uma formação imaginária, como nos afirma Pêcheux, se partirmos da ideia de que as condições de produção e a posição ideológica do produtor do discurso determinam a sua formação discursiva. O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1997, p. 82 *apud* Alvarez 2017, p. 31).

Figura 7. Representação da Região Nordeste em atividade do Ensino Fundamental II



Fonte: Tudo Sala de Aula, 2023.

Trazemos essa figura 7, imagem bem recente de atividade para alunos do Ensino Fundamental II, Anos Finais, sobre a representação da Região Nordeste, para evidenciar com mais uma imagem a questão da intericonicidade apresentada pelo autor Courtine, ou seja, o modo como as imagens vão se relacionar, dialogar com outras numa repetição de memória imagética. Nota-se que se repete essa falta de vegetação verde, marcando uma paisagem majoritariamente seca, silenciando as épocas de chuvas e as positivities dessa representação da região nordestina. Uma repetição de memória construída ao longo da história dos períodos marcantes das secas da região, que por sua vez, silencia os períodos chuvosos, e até mesmo os avanços percorridos, que não se firmam mais nessas secas desses períodos marcados por décadas anteriores do grande êxodo rural figurados nas literaturas e livros de história.

Em suma, o texto imagético que vem explicitado no livro didático como apêndice do texto verbal, se configura como um texto carregado de sentidos, em que, foca na

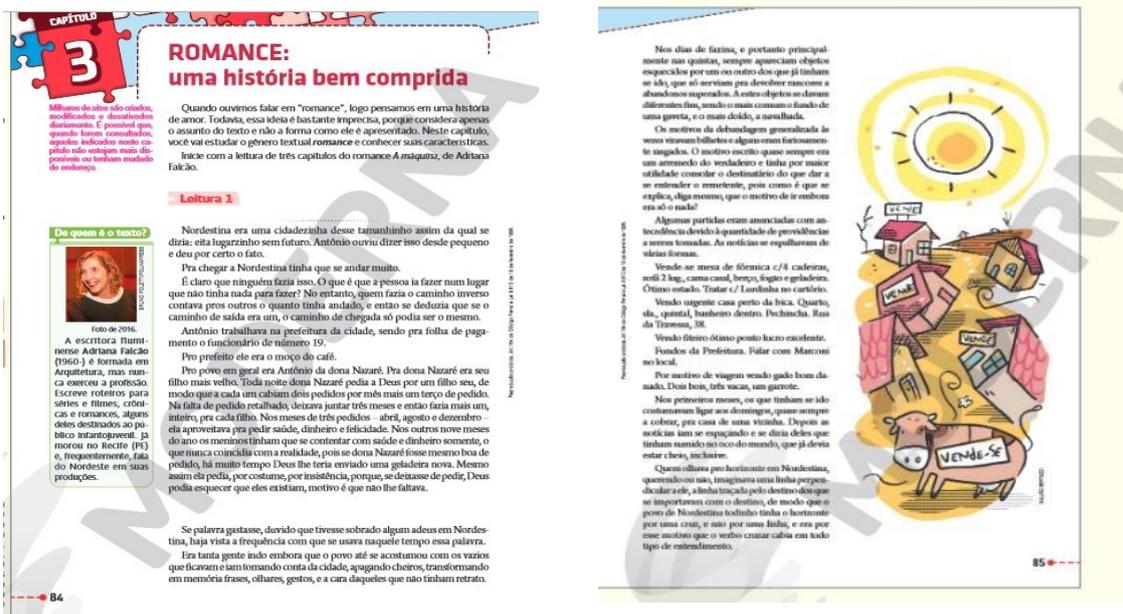
disseminação de sentido de uma imagem do campo como território improdutivo, sem desenvolvimento, atrasado, impulsionando-se a vender tudo e migrar para lugares de desenvolvimento. Concentrando a ideia de um território inviável as condições de sobrevivência, para inferiorizar, desterritorializar, como afirma Bispo (2023, p. 11-12), como manobra de dominação, em que primeiro é necessário inferiorizar esse espaço, pois tudo que posteriormente nele habita, se tornará inferior também. Ou seja, a população, a cultura e tudo que se constitui ali é representado a partir da ideologia do subdesenvolvimento.

Acreditamos que educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e a garantia dos direitos de todos, bem como a valorização das singularidades. A escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, caracterizando-se como um dos espaços mais importantes para se educar, com vias ao respeito às diferenças e, sobretudo, não transformando-as em desigualdades. Letrar por meio das imagens requer conhecer sentidos para identificar as propostas de homogeneização de culturas, de espaços sociais e de seus sujeitos que estão imbuídos numa diversidade que precisa ser relevada com respeito às diferenças.

Se faz necessário, nesse momento, analisar o texto verbal, observando sua relação de sentidos numa forma de complementaridade parcial com o texto imagético. Procederemos localizando o texto dentro do livro e como este o utiliza no processo de ensino e sua relação com a imagem a ele vinculada.

A seguir, temos à disposição, o texto verbal, localizado no capítulo 3 do livro aqui analisado, nas páginas 84 e 85, dentro do gênero textual romance. Logo, ao longo das análises deste estudo, foi se verificando que a temática ligada ao Nordeste, ao campo, vem se relacionando a romance e amor. Assim, logo de início, o livro relaciona o campo e seus sujeitos ao tema de romance, uma vez que, mesmo com pouca frequência, ou melhor, quase com inexistência de temática relacionada a esse espaço, quando aborda, nas páginas 84, 85 e 156 o campo vem dentro dessa temática.

Figura 8. Representação do sertão nordestino na linguagem verbal e não verbal



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. 84-85.

O texto contido na imagem da Figura 8, trazido pelo livro, é uma leitura de três capítulos do romance “A Máquina”, da autora Adriana Falcão, escritora fluminense, formada em arquitetura, mas nunca exerceu a profissão. Já morou em Recife (PE) e, frequentemente, fala do Nordeste em suas produções. Escreve roteiros e filmes, crônicas e romances para o público infantojuvenil. Foi necessário trazer neste momento, uma breve biografia da autora do texto pois, dentro da própria metodologia da Análise do Discurso, isso nos ajudará a compreender as questões de sentidos no contexto de inscrição de Formações Discursivas dos sujeitos envolvidos no discurso, no caso em questão, só de um dos sujeitos, o produtor. Para analisar as sequências discursivas do texto, faremos a seguir os recortes destas, e relacionaremos com os sentidos do texto imagético.

No trecho “Nordestina era uma cidadezinha desse tamanho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro. Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato.” As palavras “cidadezinha,” “tamanho” e “pequeno” nos leva à ideia de lugar inferiorizado, sem crescimento, que se confirma com a expressão “sem futuro”. Mostrando que o campo é lugar sem crescimento e sem futuro e que essa fama perdura por longos tempos, quando menciona que “Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato”. Dá por certo o fato de que o campo desde sempre é sem desenvolvimento, não cresce, não muda essa situação ao longo dos anos. A ideologia do

subdesenvolvimento atravessa historicamente os discursos sobre o campo sempre diminuindo, inferiorizando e negando esperança de desenvolvimento.

Na sequência discursiva: “Para chegar a Nordestina tinha que andar muito. É claro que ninguém fazia isso. O que é que a pessoa ia fazer num lugar que não tinha nada para fazer?” Notamos que essa sequência discursiva nos remete ao interdiscurso de que no campo não há nada a se fazer, lugar de preguiça e descanso, ocupando-se o tempo então, com as relações amorosas e gerar muitos filhos. Sujeitos preguiçosos e hábeis na procriação. O que nos remete a memória discursiva de relacionar sujeitos do campo a animais silvestres, rudes do período da colonização. Trazendo a memória desse Período Colonial, enraizando sentido de um sertão tradicional através dos enunciados: “andar muito”, nos remetendo ao sentido sempre de distância, da época dos sertões distantes do litoral civilizado. Em que a palavra “distância” sempre vai encandear esse sentido também de não civilizado.

O próprio nome “Nordestina” ecoa na memória o sentido de Nordeste, trazendo para esse Nordeste todo esse sentido de Nordestina que o texto apresenta como lugar subjugado na distância e de nada a se fazer. Discursos demarcados historicamente para sobrevivência de privilégios coloniais dos detentores de poder e que ainda sobrevivem para manter o colonialismo, o qual, segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 8), prevalece diluído na cultura, apesar de termos adquirido libertação territorial, militar, jurídica, administrativa, que ele chama de colonialismo. O conceito de colonialidade vai além dessa libertação do colonialismo. Para o referido autor, faz alusão à invasão do imaginário do outro (2005, p. 8), ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém, também é reproduzido pelo colonizador. Nesse sentido, conforme o autor, o colonizador destrói o imaginário do outro, subalternizando e aniquilando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Nesse sentido de subalternizar, se faz necessário, para as ideologias dominantes, disseminar sentido de um Nordeste não desenvolvido, distante, onde não se tem nada a se fazer, como propõe o texto para enaltecer os lugares desenvolvidos. Se pensarmos nessa dicotomia regional disseminada pelas mídias e outras redes comunicativas, são consideradas as regiões Sul e Sudeste como as localidades de grandes indústrias e oportunidades de crescimento, logo desenvolvidas.

A ideologia do subdesenvolvimento que demarca a história de nossa colonização, ainda caminha produzindo sentidos de um Nordeste marcado apenas por negatividades climáticas, econômicas e educacionais. Segundo Althusser (1980, p. 65), todo indivíduo

é interpelado pela ideologia, ou seja, sujeitos já assujeitados por uma ideologia. Demarcar e disseminar ideologias de um local como não propício para se viver, não investir nesses locais é gerar migrações, é gerar nos grandes centros desenvolvidos mão de obra barata e fortalecer os detentores de capital. Assim, nas épocas de crises provocadas pelas secas, na história de famílias nordestinas, não há quem não tenha conhecimento de relatos de parentes que foram para a região Sudeste em busca de empregos e sustento da família.

Esse recorte da história demarca um significativo retrato de nordestinos nas mídias e outras redes comunicativas, como uma única história de sentidos sobre o Nordeste. O sentido único esconde os efeitos de sentidos que um enunciado tem a nos oferecer. Com base em Orlandi (2001, p. 63), um discurso funciona produzindo (efeitos de sentidos), o que atesta que o que vai interessar aos estudos do discurso não é a língua no seu aspecto formal, mas o modo como ela, enquanto lugar de funcionamento da ideologia, produz sentidos. O colonizador se vale desse sentido único para implantar as ideologias dominantes que favorecem as relações de poder do dominador, e percebemos também que os efeitos de sentidos não se estabelecem pela compreensão formal normativa da língua, mas pelas construções históricas e ideológicas. Assim como o Brasil é demarcado na história pela colonização, internamente, há um colonialismo, quando se enaltece regiões mais desenvolvidas em detrimento de outras, subjugando-as, com ideologias do subdesenvolvimento. Tais argumentos de colonialismo interno remetem-nos também a pensamentos de Santos, quando afirma:

Os governantes nordestinos ficam com um pires no Sul pedindo dinheiro para combater a Caatinga. É isso o que chamo de colonialismo submisso aos outros colonialistas brasileiros são submissos aos colonialistas dos países do Norte. Minha mãe passou para a ancestralidade aos 84 anos e nunca precisou sair da Caatinga. Como podem dizer que a Caatinga não é um lugar bom para viver? (2023, p. 79).

A ideologia do subdesenvolvimento está ligada a esse discurso colonizador de inferiorizar, desqualificar para se qualificar o produto ou território demarcado de valor, pois, ainda segundo Santos (2023p.27) o colonialismo vai começar a dizer que o nosso tipo de manga é ruim e começar a vender outro tipo de manga, a manga Thompson, a manga de avião.

No trecho: “Era tanta gente indo embora que o povo até se acostumou com os vazios que ficavam e iam tomando conta da cidade, apagando cheiros, transformando em

memórias, frases, olhares, gestos, e a cara daqueles que não tinham retrato”. Observe-se, mais uma vez, a recorrência da palavra “vazio”, ecoando do interdiscurso dos vazios dos sertões tradicionais também do Período Colonial, quando ainda se buscavam desbarbar, povoar e civilizar os sertões primitivos. Os sentidos disseminados pelas ideologias dominantes neoliberais da condição determinista natural desse lugar como causa única do não desenvolvido, traz o conformismo do povo bem evidenciado na sequência discursiva “... e o povo já se acostumou com os vazios”.

Não seguiremos com recorte detalhado de cada sequência discursiva, mas de algumas partes, uma vez que, o presente estudo se delimita ao aprofundamento do letramento imagético, analisar aqui o verbal, se torna necessário devido o próprio processo de letramento que o livro promove sobre a imagem, ou seja, se vinculando ao verbal como apêndice, e assim, algumas sequências discursivas, como a síntese geral do verbal foram realizadas para compreender a relação de complementaridade de sentidos com a imagem.

Quanto a uma síntese geral do texto verbal percebe-se que destacam os sentidos de que Nordestina é uma cidade em que tudo está sendo vendido e ao final apresenta uma história de romance entre dois personagens. Finalizando mais uma vez, com a temática de amor, presente entre os povos sertanejos, do campo. Ecoando os sentidos de que nessa terra o tempo a se ocupar e o que se desenvolve são os romances.

Não há uma dissensão, termo utilizado por Souza (2001, p. 90), integral entre o texto verbal e não verbal, uma vez que, há pontos que são discutidos no texto verbal que não aparecem no não verbal. Neste, não é possível identificar personagens como aponta no texto verbal. Isso só confirma o que muitos livros fazem com a didática do uso da imagem, em que a utiliza na maioria das vezes, como mera ilustração, sem importância de sentidos, sem levar em consideração uma imagem como um texto em si carregado de significação. As abordagens que se complementam parcialmente em ambos textos é a questão de que tudo se vende na cidade de Nordestina, os gados, casas e que Nordestina é uma cidade pequena sem futuro e sem desenvolvimento, o que provoca a migração de pessoas. No texto verbal não foca o sol como destaque da discussão. A ideia de distância como justificativa do não desenvolvimento, é bem presente no texto verbal, ficando evidente no seguinte trecho “Para chegar à Nordestina tinha que se andar muito”. Essa palavra implícita de “distância” que ecoa nesse trecho, nos remete à memória discursiva da formação do território e população brasileira, no período da colonização, quando se propunha aproximar o sertão/campo ao litoral. Pois o litoral era lugar de civilização, e

essa distância impedia a civilidade trazida pelos imigrantes europeus. Notamos que se repete essa memória histórica de não civilidade, devido à distância que se localiza o campo em relação ao lugar de civilidade, naquela época o litoral, e ao longo dos tempos, a cidade, a zona urbana. A temática de romance é um ponto de complementaridade em ambos textos.

Não há uma complementaridade integral entre o verbal e não verbal, há pontos de dissensão, mostrando que como afirma Souza (2001, p. 90) o texto de imagens também tem sua constituição, marcas de heterogeneidade, como implícito, o silêncio, a ironia. Marcas, porém, que não podem ser pensadas como vozes, porque analisar o não verbal pelas categorias de análise do verbal implicaria na redução de um ao outro. Notamos que não é possível uma complementaridade integral entre o verbal e o não verbal uma vez que, cada texto, contém sua opacidade, sua incompletude e suas singularidades que não estão fechadas em si, mas num divagar na história, cultura e memória dos sujeitos envolvidos nos discursos. Ler uma imagem é diferente de ler palavras, cada signo de comunicação carrega seus elementos constitutivos, singulares na produção de significação.

Ao interpretar a imagem pelo olhar, e não através da palavra, apreende-se a sua matéria significativa em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos) produzidas pelo espectador a partir do caráter de incompletude da imagem (Souza, 2001 p. 9). E esse processo de interpretação do verbal e do não verbal requer relação com a cultura, o social, o histórico, a formação social dos sujeitos de forma a pressupor uma leitura recorrente aos elementos peculiares de cada forma de expressão comunicativa. Entendendo isso, se revelará os efeitos de sentidos atravessados nas imagens, pois há um mito da transparência da imagem e da evidência do sentido icônico. Ler a imagem como se ler a palavra seria um mero processo de descrição e não de letramento. Seria reduzir uma linguagem a outra, apenas. A imagem é opaca e desvendar seus efeitos de sentidos requer uma leitura sócio-histórica e cultural da mesma. E essa leitura não pode ser reduzida numa leitura do texto verbal como forma de complementaridade integral.

Em suma, o texto imagético que vem trazido pelo livro didático como apêndice do texto verbal, foca na imagem do campo como território improdutivo, sem desenvolvimento, atrasado, impulsionando se vender tudo e migrar para lugares de desenvolvimento. Ocorrendo por meio de uma memória discursiva histórica um deslocamento de sentido, deslocando o sentido de distância, que se origina lá do período

da colonização, como não civilidade, que caracteriza territórios e sujeitos do campo ao longo da história. Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (Pêcheux, 2012, p. 54). Ambos textos, verbal e imagético carregam sentidos que dialogam numa semelhança, numa complementaridade parcial dos sentidos estereotipados quando apontam o campo como lugar de improdutividade, sem desenvolvimento e que tudo é vendido. Assim, havendo uma dissensão de sentidos, uma vez que, não é possível uma total complementaridade dentro das opacidades e incompletudes dos sentidos. Mas não são sentidos únicos, ocorre um efeito de sentidos como foi apontado ao longo das discussões, efeitos de sentidos que apontam a construção da identidade do homem do campo e seu espaço como algo inferior, atrasado e não civilizado.

3.6 TECENDO OS SENTIDOS DA IMAGEM DOS SUJEITOS DO CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Análise da imagem da p. 156, do livro do 9 ano

Figura 9. Representação dos sujeitos do campo

Abujamra, dialoga com o poema de Drummond. Conheça-a.

Espinho na roseira/Drummond

Tem espinho na roseira
Cuidado vai cortar a mão

Pedro Alcantara do Nascimento amava Rosa Albuquerque Damião
Pedro Alcantara amava Rosa, mas a Rosa não amava ele não
Rosa Albuquerque amava Jorge, amava Jorge Benedito de Jesus
E o Benedito, Bendito Jorge, amava Lina que é casada com João
E o João, João sem dente, amava Carla, Carla da cintura fina
E a Carla, linda menina, amava Antônio Violeiro do Sertão

E o sertão vai virar mar
E o mar vai virar sertão

E o Antônio, cabra da peste, amava Jôlia que era filha de Odete
E a Odete amava Pedro, que amava Rosa que era prima de Drummond
E o Drummond era casado com Maria que era filha de Sofia, mãe de
[Onofre e de José
E o José era casado com Nazira que era filha de Jandira, concubina
[de Mané
E o Mané tinha 17 filho 10 homens e 6 menina e um que ia resolver.
E o rapaz tava já na adolescência tinha brinco na orelha e salto alto
[pra crescer.

Tem espinho na roseira
Cuidado vai cortar a mão

E o Rodolfo que já era desquitado era homem mal amado não
[queria mais viver
E encontrou Maria Paula de Arruda que lhe deu muita ajuda
[fez seu coração nascer

E são essas histórias de amor
Que acontecem todo dia sim senhor

Atuou: Abujamra. Espinho na roseira/Drummond. Interprete: Bárbara Karnak.
In: ROSA, ROSA. Karnak. Tatuus, 1995. Folha 7.

Biblioteca Cultural
André Abujamra é um músico inventivo. É bastante conhecido no meio musical por compor trilhas sonoras para filmes e para programas televisivos como o Castelo Rá-Tim-Bum. Conheça o trabalho desse artista em: <<http://andreamujamra.net/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

Fala aí!
Releia os versos sobre um dos filhos de Mané: "[...] um que ia resolver. E o rapaz tava já na adolescência tinha brinco na orelha e salto alto pra crescer". Você acha que o comentário é preconceituoso?

156

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018, p. 156.

A imagem analisada (Figura 9) também é do quadrinista Galvão Bertazzi, encontra-se na página 156, do livro do 9º ano, no capítulo 5, na seção denominada “Se eu quiser aprender mais”. Apresentando-se como apêndice de um texto na linguagem verbal, ou seja, não está ocupando o lugar de um texto principal para leitura. Algo que vem sendo recorrente, se evidenciando na maioria dos textos analisados neste trabalho. Uma didática do uso da imagem como mera ilustração, sem explorar a leitura que esta pode desenvolver com sua vasta capacidade significativa, opaca, não transparente dentro dos seus ditos e não ditos. Uma didática que influencia na própria didática de prática pedagógica dos professores, uma vez que, influenciados pelo livro didático, acabam sendo norteados nessa mesma direção proposta pelo LD com a exploração da imagem na sala de aula, voltando-se todo olhar e interpretação da leitura no texto escrito verbalmente. Ficando o texto imagético como uma mera ilustração para colorir e dinamizar ludicamente o texto principal, no caso, em linguagem verbal. Porém, a imagem é discurso e fala por si só, produzindo efeitos de sentidos sem está exatamente apoiada ao texto verbal. Remetendo-nos assim, a ideia e a importância de se explorar o texto imagético num trabalho de análise e leitura crítica na mesma proporção que se explora o não imagético, deixando assim de privilegiar uma cultura da escrita, uma única forma de dizer, em detrimento de uma segunda forma de expressão de ideias.

Mesmo o livro trazendo a imagem não como texto principal, faremos uma separação inicialmente entre analisar o não verbal e depois o verbal fazendo em seguida uma relação entre os textos. Separamos assim as duas formas discursivas: o texto verbal (sequências discursivas) e texto imagético (materialidades discursivas). Primeiro analisaremos o texto imagético e em seguida o não verbal. De forma que não serão feitas leituras analíticas em que se analise o não verbal com os mesmos procedimentos de leituras realizadas com o texto verbal, pois como afirma Souza (2001, p. 69), entender o não verbal através do verbal, ocorre um reducionismo na própria conceituação de linguagem (verbal e não verbal) por ser esta pensada com relação ao signo linguístico. No outro caso, a relação com o linguístico cede lugar à relação com os traços da imagem entendidos a partir de um “olhar técnico”. Dessa forma, a imagem é um texto que requer uma leitura crítica e não meramente descritiva se realizarmos uma leitura dela com os mesmos procedimentos do texto verbal.

Então, partiremos analisando a imagem que aparece como uma ilustração na parte inferior da página 156, logo abaixo do texto verbal. Seguindo os procedimentos da Análise do Discurso, iniciaremos descrevendo todos os elementos da imagem, para, em

seguida, relacioná-las aos elementos teóricos-analíticos que nos permitem ler para além da superfície imagética.

Aparece na imagem quatro personagens homens e quatro mulheres como se estivessem em uma festa, pois um dos personagens, o que está localizado ao lado direito, encontra-se com uma viola na mão o que nos remete a ideia de música, logo, memória de festa. Este personagem, ao lado direito, aparece com camisa quadriculada, lembrando xadrez, bigode, chapéu de palha com uma viola na mão, pensando em uma mulher de forma amorosa expressada através de um coração ao lado do balão, figura muito utilizada nas tirinhas para indicar pensamento do personagem.

O outro personagem, localizado ao lado esquerdo, usa também chapéu de palha, camisa com estampas de bolas, óculos, e um buquê de flores vermelhas na mão. Pela tonalidade da cor vermelha das flores, aciona-se a memória do coração, do amor, visto que, toda imagem está rodeada por corações vermelhos. O personagem localizado no centro da imagem aparece como homem negro, piscando com um dos olhos para a moça a sua frente, em sinal de paquera, e com camisa mais despojada e com listras. Assim como aparece também de traje mais despojado o personagem masculino, branco sorrindo de camisa vermelha. A personagem, mulher branca, posicionada à frente do personagem ao lado esquerdo de chapéu de palha, está trajada com vestido branco sorrindo de cabelos longos soltos e recebendo um buquê de flores vermelhas. A outra personagem, mulher branca, cabelo escuro, preto, preso e lisos com olhos puxados, lembrando as mulheres de origem japonesa está posicionada em frente ao personagem negro apresentando-se também sorrindo como devolutiva de um possível cortejo, paquera do personagem a sua frente. A personagem mulher ao lado do homem localizado ao lado direito com a viola na mão, aparece como mulher branca, cabelos claros, presos, sorrindo com os braços em volta dos ombros do violeiro. E este, pensando em outra mulher, de cabelo preso e claro que aparece no balão indicativo de pensamento.

Nesta imagem, majoritariamente verificamos a representatividade da branquitude, numa presença de maioria de personagens brancos e cabelos claros, um referencial de formação da população do sul do país. Nota-se também que há uma certa tentativa de disseminar uma ideologia fincada na diversidade, trazendo um personagem negro, uma personagem de origem chinesa ou japonesa que vem crescendo e fazendo parte da atual formação da população brasileira. A figura do sujeito do habitante do campo, da roça, usando chapéu de palha, camisa xadrez e viola na mão, ainda se encontra estereotipada. Uma representatividade que não dialoga com a história de formação da população do

campo nordestino, mas de uma representatividade sulista advinda de uma formação discursiva do autor e ilustrador dos textos, os quais, são sujeitos originários do sul do Brasil. Lembrando que a formação discursiva, doravante (FD) são definidas de acordo com a posição dos sujeitos discursivos/ideológicos, uma vez que, para Análise do Discurso não há sujeito sem ideologia e vice versa. As formações discursivas são inscritas em formações ideológicas determinadas. Por sua vez, essas formações ideológicas estão relacionadas com a posição do sujeito, por exemplo, com as posições sociais, regionais, profissionais dentre outras, que ele ocupa num dado contexto. Dessa forma, o contexto de produção é levado em consideração para produção do discurso, necessariamente compreendem os sujeitos e a situação. Segundo Orlandi:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (2015, p. 28-29).

O autor, ilustrador do texto imagético, se inscreve numa formação discursiva que traz sujeitos do campo não com referencial de uma formação da população dos territórios do sertão nordestino. A própria lente do sujeito produtor do discurso parte de um contexto imediato interpelado por ideologias arraigada num discurso com formação populacional diferente do sertão nordestino. Em que a maioria da população são historicamente formada de negros, índios e ainda tentavam branquear os sujeitos do sertão, trazendo imigrantes europeus. As ideologias interpeladas no sujeito, autor-produtor do discurso, o atravessa de forma geral, fazendo-o se identificar por completo com toda sua formação discursiva. Abrindo espaços de resistências para as alteridades de um campo, de um sertão diferente, possível, para além de suas lentes. Não tem como o sujeito, no caso, o autor do texto analisado, escapar da ideologia geral que desde de sempre fora interpelado e identificado a uma FD, inerente a todo seu contexto sulista. Poderia não se identificar de forma geral com toda ideologia, associar-se parcialmente, o que, não é o caso, pois, segundo Pêcheux (2014, p. 233), não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre como esta ou aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social dada. Todavia representação do sertão da imagem não dialoga com a representatividade do sentido do sertão nordestino solidificado de fato na cultura sertaneja, mas nas lentes que partem de sentidos construídos historicamente coloniais de um sertão não civilizado, seco, vazio, improdutivo.

Na produção do discurso a posição de quem produz se inscreve numa dada formação discursiva de defesa ideológica. Essa posição nos faz lembrar também sobre o que Medeiro nos afirma sobre o lugar da narrativa sobre o sertão:

A opção pela lógica narrativa tem a ver com o lugar de fala dos autores em relação a esse sertão. Por exemplo, o Nordeste como território da seca, em grande medida, construído e justificado por descendentes das elites ruralistas ou viajantes a serviço dos interesses do Sudeste. Já o território da revolta foi romantizado por estudantes e/ou militantes nordestinos vinculados aos movimentos revolucionários dos anos de 1960 e 1970 (Medeiros, 2018, p. 71).

Percebemos que ao longo da história fomos colonizados e a disseminação do que não representa nossa identidade e território foi massificadamente divulgada e generalizada. A imagem hegemônica que veio sendo construída sobre o sertão nordestino não foi construída da base cultural do homem camponês, mas de representantes que atendiam ideologias de bases letradas das antigas oligarquias. A literatura, a imprensa e todas outras formas de mídias comunicativas veio disseminando essa imagem negativa e ideologicamente favorecida de interesses dominantes. E ainda, na contemporaneidade, verificamos nessa imagem do livro didático analisada, a continuidade da disseminação generalizada de uma representatividade que não representa o sertão nordestino, a identidade de base cultural do camponês. O controle imagético continua prevalecendo como veículo ideológico no livro didático. Esse histórico processo de apropriação dos meios legítimos de fala e de produção discursiva massiva contribuiu para a ideia já difundida de sertão seco, atrasado, miserável e conservador e sertanejos limitados, brutos e ignorantes (Medeiros, 2018, p. 74).

Observa-se que dentre todos personagens, o homem do campo se destaca numa figura estereotipada como sujeito que não evoluiu nem no uso dos trajes. Continuando com as marcas de uma identidade fixa evidenciada na memória que ecoa na figura do chapéu de palha, da viola e da camisa quadriculada. São elementos imagéticos que se repetem para caracterizar a memória do homem do campo, da roça. Porém, ecoa trazendo efeitos de sentidos de uma cultura não evoluída pelas lentes do colonizador, que permaneceu presa a características passadas, pois seus sujeitos não são providos de saberes e evolução como a própria dinâmica de civilidade contemporânea social. Assim, esses elementos que caracterizam os sujeitos da roça, implicam uma repetição das imagens que serão compreendidas a partir da noção de intericonicidade, concebida por Jean-Jacques Courtine:

[...] toda imagem se inscreve no interior de uma cultura visual e essa cultura visual supõe a existência de uma memória visual no indivíduo, de uma memória das imagens na qual toda imagem tem um eco. Há um 'sempre-já' de uma imagem. Essa memória das imagens pode ser uma memória das imagens externas percebidas, mas pode muito bem ser a memória das imagens internas sugeridas pela percepção exterior de uma imagem. Então, a noção de intericonicidade é uma noção complexa, porque ela supõe o estabelecimento da relação de imagens externas, mas também de imagens internas, as imagens das lembranças, as imagens que guardamos na memória, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não nos faça ressurgir outras imagens, tenham essas imagens sido vistas antes, ou simplesmente imaginadas. É isso que me parece essencial, porque é isso que vem colocar a questão do corpo bem no centro da análise [...] (Courtine *apud* Milanez, 2006, p. 168).

Uma memória que se repete sem a ressignificação de um sujeito que aparece com uma imagem que se relaciona ainda, apenas a montaria em cavalos, charretes, sem a presença de sujeitos do campo que hoje seus meios de transportes são outros, suas roupas são outras, suas identidades não estão fixas num dado passado. Não aparece os elementos novos outros, além de uma única significação estereotipada reunidas nos elementos do xadrez, da viola, como forma, generalizada da estereotipação. Não aparece a ressignificação da identidade dos sujeitos do campo atualmente. Há uma insistência em preservar uma imagem do campo e de seus sujeitos ainda como atrasados e preguiçosos sem uma ressignificação de saberes e evoluções. Nessa imagem se recortarmos os personagens utilizando chapéu de palha verificamos a repetição da memória, ou seja, uma intericonicidade com as imagens de Chico Bento, de Maurício de Souza. Vejamos esse recorte logo abaixo para percebemos melhor esse processo de intericonicidade numa repetição imagética de elementos que constituem o personagem Chico Bento, e que se repetem na constituição dos personagens do livro didático:

Figura 10. Representações dos personagens do campo, no livro didático

A



B



C



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018.

Figura 11. Representações dos personagens do campo, em outros materiais

D



E



Fonte: Imagens da internet.

Como objeto discursivo, mostra-se na Figura 10, as imagens A, B e C do livro didático se repetindo nas imagens D e E, da Figura 11, retiradas como fonte da internet

de historinhas em quadrinhos, dispendo-se assim numa rede de repetição imagético-discursiva que acaba por produzir um discurso em torno de sentidos de um sujeito do campo ainda caipira preguiçoso com todos estereótipos marcados nos discursos característicos dos livros didáticos com ideologias do Período Colonial.

Dessa forma, verifica-se que o livro apresenta nas suas imagens ainda uma memória imagética de um sertanejo colonial. Ou seja, uma representação que vem de uma discursividade histórica representada nas literaturas de Lobato, posteriormente continuou com Mauricio de Souza e ainda apresenta essas características no material didático na contemporaneidade. Ecoa os sentidos da preguiça, indolência, a falta de cuidado com o corpo. Neste último sentido, percebemos que todos personagens são magros, exceto o com a viola na mão, que possui a silhueta arredondada. Acionando a ideologia da beleza, da falta de cuidado com o corpo que o sertanejo não civilizado não possui. Um sentido que se relaciona ao sentido falta de higiene que veio sendo intrínseco aos personagens sertanejos descritos nas literaturas brasileiras ao longo da história. Nos remete aos sentidos dos caipiras desdentados das quadrilhas juninas, falta de higiene, perde-se os dentes. O sotaque acentuado, o gestual, os gostos estéticos, os hábitos de consumo, tudo foi motivo de ridicularização e negação. Nas festas juninas, por exemplo, apresentadas nas escolas como a grande celebração do campo e, em particular, do Nordeste, prevaleceram representações culturais carregadas de preconceitos e signos de discriminação dos camponeses, como a caricaturização dos dentes sujos, das roupas remendadas ou do uso abusivo de álcool nos personagens da quadrilha (Campos, 2007 *apud* Medeiros, 2018, p. 69).

As quadrilhas das festas juninas das escolas, numa ideia hegemônica de valorização da cultura do campo, máscara toda estrutura de preconceitos e estereótipos quando vem nesse formato de caricaturização, enaltecimento ao machismo, ao patriarcado na figura de um homem, o pai que obriga a filha a se casar por estar grávida. O pai valente, remetendo à figura do cabra da peste do sertão, e colocando as mulheres no lugar de subalternas e submissas. Desempenhando os papéis de donas de casa, beatas, donzelas, benzedeiros, personagens comuns no imaginário popular da cultura sertaneja e típicas de umas sociedades conservadoras reguladas pelas ideologias dominantes do estado e da igreja. Essa construção foi tão assimilada que ainda está presente nas representações do casamento matuto das festas juninas. Essa memória conta de um povoamento em que as mulheres eram minoria populacional e entendidas como mais uma

propriedade em disputa, subjugadas ao papel de reprodutoras, cuidadoras do lar e mão de obra barata (Medeiros, 2018, p. 46).

Ao apresentar os outros personagens com camisas mais despojadas, com estampas de listras e diversa do xadrez, apresenta e traz ao imaginário do leitor uma memória de que estes personagens evocam a cidade, o lugar da modernidade, em que as pessoas usam trajes despojados e atualizados com o progresso que se desenvolve no mundo globalizado. E que o campo, não consegue acompanhar, continuam presos na sua incapacidade de saberes para progredir. Devendo-se ter também muito cuidado com essa ideia de querer romantizar o campo como lugar tranquilo, de preservação de uma cultura que muitas vezes é colocada como negatividade, como inferior, sem as suas positivities. Trazer o sujeito do campo apenas com essa característica única dos sujeitos do campo do passado, também pode ser uma forma de romantizar e estereotipar esses sujeitos.

Percebemos que mesmo de forma sutil, envolvidos nas máscaras de um discurso de diversidade, os sujeitos do campo ainda estão sendo apresentados como matutos, sem evolução e sem saberes nas imagens do livro didático analisado. Se pensarmos no seu local de origem, ou seja, Goiânia, o ilustrador da imagem, o Desenhista Galvão Bertazzi, possui um imaginário diferente do campo do Nordeste, em que majoritariamente a população é negra e não branca como ele apresenta na sua ilustração. Na teoria do discurso proposta por Pêcheux, a linguagem é constituída de uma exterioridade, o que refletirá sobre a (re)produção de sentido, que será pensado a partir de suas condições de produção (contexto sócio-histórico e contexto imediato), configurando diretamente na concepção de sujeito do discurso.

Vale ressaltarmos que quando falamos em sujeito na Análise do Discurso, não estamos falando do indivíduo falante, mas de um sujeito que é historicamente constituído, uma vez que, todo dizer é produzido a partir de determinado lugar social e num determinado tempo. O autor do texto imagético analisado se inscreve numa formação discursiva do mundo da publicidade em que atender uma diversidade de público se faz necessário. Tornando-se relevante na sua imagem, trazer essa ideia de diversidade, mesmo que presa a marcas de estereótipos de alguns grupos ainda marginalizados e poucos representados na nossa sociedade de forma positiva.

Reiteramos a necessidade de analisar, neste momento, a sequência discursiva do texto na linguagem verbal, uma vez que, o livro traz a imagem apenas como ilustração deste texto. Como o livro foca nos sentidos da linguagem verbal, numa perspectiva de valorização única da cultura da escrita, torna-se necessário analisar esses sentidos e

verificar sua relação com as imagens utilizadas como apêndice do texto em questão. Analisar a relação de sentidos numa forma de complementaridade parcial, pois integral não é possível, uma vez que, cada texto é singular em suas constituições. Não são fechados em si, mas relativamente autônomos, como afirma Heine *et al.*:

Compreendendo a língua como sistema relativamente autônomo, pode-se afirmar que sobre ela incidem elementos históricos e ideológicos. Através do discurso poderemos observar os modos de funcionamento da ideologia na construção de sentidos, pois não há sentido que não seja moldado ideologicamente, e não há sujeito sem ideologia (2023, p. 18).

Logo, não se pode verificar uma complementaridade total entre as formas de linguagens analisadas pelas próprias formas peculiares de constituições, e que não são fechadas em si, vão para além da base linguística e imagética, uma vez que, ainda como afirma Orlandi (2020), o sentido está sempre em curso o que torna a interpretação como não evidente.

Por questões metodológicas da Análise do Discurso, serão analisadas as sequências discursivas dos versos que compõem o texto e serão destacados à medida que as análises forem feitas, relacionando com as materialidades imagéticas já analisadas no texto anterior.

O texto “Espinho na roseira Drumonda”, localizado na página 156 do LD, do autor André Abujamra, músico, paulista, remete-nos a uma mensagem carregada de sentidos de um sertão preenchido por relações amorosas no seu contexto. Ao lermos o texto aciona-se uma memória discursiva ou interdiscurso como afirma Orlandi (2009) quando diz que o interdiscurso funciona como a memória do dizer.

O interdiscurso constitui um complexo de memórias discursivas, assim, nesse complexo pode se acionar os já ditos por determinados assuntos, grupos, sujeitos em contextos sociais e históricos. Nesse texto, os já ditos sobre o sujeito do campo ecoam acionando o interdiscurso de sujeitos que vivem em um local sem muito o que fazer, lugar tranquilo, sem desenvolvimento, colocando os sujeitos que habitam nesse espaço, em ocupação do tempo, com realizações direcionadas às relações amorosas.

Vale destacar a sequência discursiva nos versos 8 e 9 que diz o seguinte: “João sem dente, amava Carla, Carla da cintura fina/ E a Carla, linda menina, amava Antônio Violeiro do Sertão”. Nesses versos, encontra-se um grande diálogo de complementação com o texto imagético, uma vez que complementa os estereótipos presentes em ambas

formas de linguagens. Estereótipos de constituir a imagem do sujeito do campo como um ser sem dente que tenta passar como se uma característica não estereotipada, mas normalizada dos sujeitos do campo. O texto imagético complementa os estereótipos trazendo o sujeito do campo com camisa xadrez, uma viola, um chapéu na cabeça, ecoando todos sentidos estereotipados negativos, construídos historicamente pelas lentes coloniais por trás desses elementos de uso do sertanejo, e também, como se essa forma fosse, atualmente, a única imagem considerada para caracterizar os sujeitos do campo. Há uma memória acionada nas imagens dos elementos de uso do sertanejo: “chapéu de palha”, “camisa xadrez”, “viola”, porém, uma memória carregada de estereótipos. Se a imagem é discurso, ela (re) atualiza a memória para retomar o já-dito. Assim, “ a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela um programa de leitura, percurso escrito discursivamente em outro lugar” (Pêcheux, 2015, p. 45). Desse modo, nos interessa compreender e interpretar as imagens com discursos que operam memória e historicidade desse sujeito do campo que aparece instintivamente no livro didático apenas com essa forma de caracterização com chapéu de palha e outros adereços já explicitados, presos a uma imagem de décadas passadas. Também se faz necessário levantar ,nesse verso, que há uma complementação de sentidos entre ambos textos na questão de estar com um parceiro e pensando em outro, quando na imagem é colocado o violeiro com uma mulher ao lado, mas pensando em outra.

Nos versos “João sem dente” retrata a imagem do caipira desdentado que ecoa de uma memória construída lá do período colonial que trata os sujeitos como sujos, descuidados, primitivos, sem civilidade. Muito disseminado nas narrativas de alguns escritores imbuídos numa formação discursiva desse contexto histórico, como Monteiro Lobato, criador do personagem Jeca Tatu, que representa a figura fiel do sertanejo, caracterizado pela feiúra, pobreza, infelicidade, tristeza, falta de saúde, anêmico, amarelão, preguiçoso e incapaz de “evoluir”, um modelo contrário da sociedade higiênica, que se pretendia contrastando com a imagem do homem urbano, ocidental. que aparecia sempre sorridente, de terno e gravata, símbolo de homem com cultura e civilidade.

Portanto, já na década de 1990, o tipo de ilustração do Jeca Tatu vai desaparecendo aos poucos, contudo, uma figura que vem a substituir é a do Chico Bento, de Maurício de Souza, com uma concepção do caipira continua ligada à “indolência” e “lentidão de pensamento”, à “preguiça”, ao “descuidado” evidenciado nas roupas remendadas. Uma imagem que ecoou na criação do Chico Bento e que é tão presente

atualmente em livros didáticos e outros materiais. Destaco aqui, que Chico Bento remete esse estereótipo pela repetição estereotipada do xadrez, da roupa remendada que ecoa esses sentidos mencionados. Lembrando que na análise do discurso uma repetição de sentido tem muito a nos dizer.

Verificamos nessa sequência discursiva outra complementaridade de sentidos com imagem acerca da repetição do sentido do discurso do sujeito do campo sem dente, sem cuidado que se remete também a falta de higiene, sujeira, acionando no interdiscurso, uma formação discursiva produzida há décadas atrás para priorizar um grupo em posição de superioridade.

Nos versos “Carla da cintura fina, e a Carla, linda menina,” é construído esse discurso acionando uma memória dentro da formação discursiva da ideologia beleza de que para ser bonita tem que ter cintura fina, pois o ideal da beleza está no padrão da cintura fina. Acionando as memórias da beleza da mulher camponesa advinda de um padrão do período colonial. Percebendo-se que as memórias de construção do sujeito do campo se relacionam nessa mesma época. Ou seja, uma beleza baseada no padrão colonizador europeu, tomando como modelo superior, belo, civilizado, o ideal a ser seguido. Nota-se que no texto imagético, o homem traz a ideologia da beleza e no texto verbal vem essa ideologia expressa na figura da mulher. Percebam também que não é possível uma complementaridade integral, total de sentidos entre os textos, mas parcial, pois cada um possui suas peculiaridades que os constituem.

O nome próprio “Mané”, também traz uma forma estereotipada de colocar os sujeitos do campo como sujeitos sem saberes na fala, usando um diminutivo no nome para diminuir esse grupo social.

O sentido de sertão, vem estagnado desse sertão que podemos dizer, fixados lá nas narrativas de Euclides da Cunha, que traz nas suas escritas também essa visão de civilizar o sertão e sua gente. O Sertão vem situado no livro dentro de uma temática ligada a romances, trazendo no texto verbal mensagem de amores, mas de forma em que nas relações amorosas, os parceiros nunca estão contentes com suas parceiras, o amor está no outro ou outra. Isso se evidencia na seguinte sequência discursiva apresentada nos seguintes versos: Pedro Alcântara amava Rosa, mas Rosa não amava ele não/ Rosa Albuquerque amava Jorge, amava Jorge Bendito de Jesus/ e o Bendito, Bendito Jorge, amava Lina que é casada com João.

Notamos que a presença das relações amorosas é uma temática forte ao tratar do sertão, a isso, relaciona-se mais uma vez, às quadrilhas juninas, que remontam nessa

dança uma encenação caricaturizada da cultura sertaneja, trazendo sentidos do homem caipira desdentado, sempre vestido de xadrez, bêbado, a mulher grávida, o pai bravo numa posição de forçar o casamento. Ecoando sentidos de amores forçados, arranjos. Nessa cadeia de sentido alimenta os versos que mostram que os parceiros não estão satisfeitos no amor, sempre posicionados a amar o outro.

O interdiscurso acionado desse sertão do período colonial, das narrativas de Euclides da Cunha e de muitos escritores da década de 1990, verificamos que ainda se fazem presentes para tratar dos sujeitos do campo no livro didático analisado. Como afirma Pêcheux (2009, p. 149), o interdiscurso é a base de toda e qualquer enunciação, pois nele é que se situam os já-ditos, não-ditos, esquecidos e silenciados. Assim, os discursos não surgem do nada, não é inteiramente novo, não aparece completamente isolado, mas sempre a partir de algo que já foi dito em um dado período histórico-cultural.

Nessa perspectiva, buscamos os já ditos sobre o sertanejo de décadas anteriores para compreender atualmente seus efeitos de sentidos. Podemos mencionar mais uma evidência na sequência discursiva dos versos que trazem esse sujeito do campo como sertanejo ainda rude, rústico, que está no sentido presente na figura do pai bravo das quadrilhas juninas, e dos sertanejos em si, caracterizado como cabra da peste nos seguintes versos: “E Antônio cabra da peste, amava Júlia que era filha de Odete/ E a Odete amava Pedro, que amava Rosa que era prima de Drumond”. A memória discursiva do sentido de “bravo”, vem dos animais silvestres, seres rudes, bravos, que compunham o território distante que adiante seria denominado de sertão. Conforme Orlandi (2001), os sentidos deslizam produzindo sentidos outros e materializando ideologias diversas, numa relação de polissemia ou se mantêm na repetição parafrástica. Assim deslizando esse sentido “bravo” dos animais silvestres, de forma parafrástica, numa comparação, também, aos sujeitos que ali habitavam naquele território distante da civilidade do litoral. Cientes de que os sentidos podem deslizar, pois sempre podem ser outros, já que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 2001, p. 21).

Esse sentido de rude, bravo, direcionado aos sujeitos do campo, também é uma tentativa de desumanizar os corpos. Em toda proposta de colonização e dominação de territórios e sujeitos, há nestes a desumanização dos corpos, por meio da humilhação, inferiorização e silenciamentos das culturas desses corpos, pois isso é uma condição de dominação.

Elevar uma cultura superior é buscar meios de inferiorizar outras, e nisso cabe

toda constituição de dominação dos corpos e territórios habitados por estes. Uma dominação que perpassa pela desumanização, tornando sujeitos sem valor humano, sem capacidades discursivas nem pelo próprio corpo. Como afirma Pêcheux (1969), existe, por outro lado, um sistema de signos não linguísticos tais como no caso do discurso parlamentar, os aplausos, o riso, o tumulto, os assobios, os “movimentos diversos”, que tornam possíveis as intervenções indiretas do auditório sobre o orador. Assim o corpo utiliza todos esses elementos que também é discurso, e compreender que a instância material de constituição de sujeitos é o corpo, assim como a materialização do discurso é a língua. O corpo tem historicidade diferentes ao longo das décadas, porém, o corpo do sujeito da roça não se apropria do movimento das diferenças, da evolução que naturalmente e humanamente constitui o ser social. Porque o sujeito da roça não é social, não é civilizado, seu corpo se desumaniza na imposição de uma única característica rústica. De seres silvestres que só tem contato com a natureza como os animais que aqui constituíram o sertão ainda em desbravamento pelos bandeirantes do período colonial.

Comunicando na imagem analisada, um corpo, que apresenta ainda pelas repetições marcas de uma memória estagnada no passado, na figura apenas da palha, não se apropriou de uma imagem com a civilidade do saber contemporâneo diverso. É bom sempre lembrar que o sujeito para AD é uma posição entre outras possíveis em que a tomada de decisão passaria então pela “relação do sujeito com aquilo que o representa; portanto uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” (Pêcheux, 1975). Na Análise do Discurso, quanto às materialidades discursivas, tendo o corpo como lugar do trabalho simbólico no qual sentido e sujeito se constituem. Desumanizar inferiorizando os corpos dos sujeitos da roça, é sobretudo, estabelecer uma dominação de poder por meio de todas as formas de constituição de discurso e saberes desse povo e território.

Na sequência discursiva dos versos: “E o Mané tinha 17 filhos, 10 homens e 6 meninas e um que ia resolver/ E o rapaz tava já na adolescência tinha brinco na orelha e salto alto pra crescer”. Podemos notar o sentido de procriação pela numerosa quantidade de filhos, ligando a questão do tempo no campo. Ou melhor, do campo como local vazio, ausências do que se fazer e ocupando-se o tempo com questões amorosas e de procriação. Observamos também, nos últimos versos, uma identificação com a Formação Discursiva preconceituosa, não se respeitando a diversidade [...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições,

isto é, em referência às formações ideológicas [...] (Pêcheux, 2009, p. 146-147). Dessa forma, os sentidos não vêm apenas do contexto imediato, ele deriva das posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos do discurso, numa tríade em que sujeito, sentido e ideologia estão materialmente ligados. Por isso, não pode haver sentido fora da ideologia. Assim, ocupando uma posição ideológica que se opõe à diversidade dentro do contexto do campo, o autor do texto manifesta nesses versos sua marca ideológica de um campo homogêneo conservador.

Marcando-se ideologicamente o patriarcado como formação discursiva potente na constituição do discurso sobre o campo. Virilidade, homem macho, cabra da peste, rude, não havendo espaço para a alteridade. Ainda neste verso, encontramos uma forma de desumanizar os corpos dos sujeitos do campo, ou seja, todos aqueles corpos não masculinizados, fora deste padrão da formação discursiva de um corpo sertanejo. Ao analisar essa sequência discursiva, encontramos uma Formação Discursiva filiada a uma ideologia machista de que no campo, a força, a virilidade o homem não cede espaço para outras manifestações de gênero como equivalentes no patamar de superioridade. Segundo Courtine “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica de um enunciado no interior de práticas discursivas regidas por aparelhos ideológicos[..]” (Courtine, 2006, p. 6). Assim não falamos aqui de uma memória cognitiva, mas de uma memória histórica e coletiva que regula o dizer e se liga a diferentes formações discursivas.

Mais uma vez, o autor tenta trazer a diversidade, porém, acaba se esbarrando no preconceito e nos estereótipos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

. O livro em questão analisado, traz um processo de ensino-aprendizagem, que não trabalha o letramento imagético com a premissa da imagem como texto carregado de sentidos. O processo de ensino do livro, evidencia a imagem dentro de uma didática da imagem como dinamizadora de textos verbais, de estruturas formais da língua, ou seja, gramaticais, enfatizando a forma estrutural da língua. A forma é importante, mas é dentro do trabalho forma e conteúdo, imbricando num percurso de relação com exterior que os sentidos se configuram, se significam transformando sujeitos e territórios numa via dialógica. Nesse âmbito que acontece as reflexões influenciadoras das transformações sociais. Numa sociedade, submetidas pelas imagens, mergulhadas nas multimodalidades, ou seja, nas diversas formas de se comunicar, é necessário desenvolver os multiletramentos, a saber, a capacidade de entender essas diferentes formas de comunicação. Dentro desses multiletramentos, essa pesquisa, delimitou fazendo recorte no letramento visual. Letrar por meio de imagens é desenvolver capacidades de compreensão para além das bases de traços e formas que compõem as imagens, pois estas, se significam para além dessa composição. Na necessidade de promover o letramento imagético por meio do auxílio de um material ainda tão norteador das aulas de língua portuguesa que se solidificou a investigação. Partindo de experiências profissionais com práticas pedagógicas utilizando imagens para mediar aulas com aluno surdo e uma turma de 6º ano agitada, desconcentrada por não saber ler, e assim dificuldades de escrita, falta de temáticas de pertencimento com imagens relacionadas com o campo no livro didático de língua portuguesa, fizeram surgir a problemática desse estudo e levando a tecer o objeto dessa pesquisa.

Dessa forma, os estudos realizados analisando as imagens do livro didático de uma escola num contexto do campo, num processo de letramento imagético, nos permitiu verificar que a imagem nesse processo é mais utilizada numa proposta didática de uma pedagogia dinamizadora e ilustrativa dos textos verbais sem uma reflexão de seus sentidos, sendo textos que falam por si só. Enquanto textos ideologicamente capazes de contribuir para formação de identidades empoderadas, de resistência num contexto do campo, que por sua vez, aparecem apenas por meio das imagens, como a única proposta contextual apresentada pelo livro como representatividade de temáticas com o contexto do campo num volume de 288 páginas. Esta representatividade, silenciada, quando

aparece por meio de imagens, vem com sentidos de estereótipos marcados da linha histórico-cultural do período colonial, em que, ao invés de empoderar identidades dos sujeitos desse contexto, minam, numa convergência contrária, tornando-os refletidos em espelhos de uma imagem de sujeitos ainda preguiçosos, de um lugar subdesenvolvido, sem saberes, dentre outros aspectos próprios das imagens construídas dos caipiras, que vem desde personagens como o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, atravessando a imagem da roupa remendada de Chico Bento, de Maurício de Souza, que comumente vemos essas imagens não só em livros e revistas, mas nas mídias digitais nessa nossa era da imagem e tecnologia. Imagens utilizadas, na maioria das vezes, como apêndices do texto verbal, logo se apresentando como ilustração que, por diversas vezes, não são lidas, não são exploradas, podendo sucumbir a existência do trabalho com o letramento imagético, uma vez que, a leitura se volta praticamente para o texto verbal e deixa-se de ler o não verbal que não é visto como texto, mas como uma mera ilustração, como vem sendo explorado pelo livro. Fazendo uma leitura do verbal e usando a imagem para ilustrá-la, dessa forma promovendo uma leitura do não verbal por meio do verbal. Algo que produz um reducionismo da linguagem, pois como afirma Souza (2001, p. 69), entender o não verbal através do verbal, ocorre um reducionismo na própria conceituação de linguagem (verbal e não verbal) por ser esta pensada com relação ao signo linguístico. Assim como se secundariza as oralidades, as imagens também são discursos dentro das realidades de aprendizagens, pautadas no contexto e cotidiano do campo. Deixar de ler essas imagens e seus sentidos privilegiam os movimentos políticos discursivos das relações de manutenção de poder de uma minoria privilegiada e prescinde o movimento da criticidade de formações discursivas contra hegemônicas nas instituições de ensino.

As imagens analisadas do livro didático, ainda apresentam estereótipos de sujeitos rudes, selvagens, primitivos, sem saberes dos sujeitos do campo, marcas de visões construídas do período colonial como maneira de inferiorizar para dominar, assim como traz ideologias de atraso, subdesenvolvimento do território desses sujeitos. O processo de ensino adotado com as imagens, privilegia na maioria das vezes no caso de leitura, uma didática de supervalorizar a dinamização da cultura da escrita, ou seja, de facilitar o entendimento da linguagem verbal situando a imagem como apêndice textual, como mera ilustração sem exploração dos sentidos. Dessa forma não promove o letramento imagético, o processo de ensino do livro em relação a leitura de imagem prejudica esse desenvolvimento. Como se pode compreender diante de todo esse estudo, que a imagem fala, carrega sentido por si só, e que não deve passar despercebido as leituras que elas

circulam nas suas constituições ideológicas importantes na formação letrada dos educandos numa sociedade contemporânea que “respira” imagens.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura popular e contemporaneidade. **Revista Patrimônio e Memória**. UNESP. São Paulo, v. 11, n. 2, p.102-122, jul./dez. 2016.
- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, educação e descolonização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v 57, n. 54, p. 1-20, out./dez. 2019.
- ADICHIE: **O perigo da história Única**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução: Walter José Evangelista. 6.ed.Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- ALVAREZ, Palmira Heine. **Discurso em materialidades diversas**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- AMARAL, Trícia TAMARA BOEIRA DO * FISCHER, Adriana. **Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização**: perspectivas de letramento visual / An Approach to Images in a Literacy Textbook: Perspectives on Visual Literacy, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Pedagogia em Movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, jan/jun, 2003.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2002, p. 275. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A Questão Política da Educação Popular**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 7 a 10.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 12 nov. 2024.
- BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 26**, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

CAROLINE L.; TAÍSE, S. **Proposta de leitura de imagem fotográfica na escola: discussão sobre um produto educacional**, 2022.

CHARDEAU, P. **Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor**. Entrepalavras, Fortaleza, 2017.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. 2012, p. 1-12.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: new literacies, new learning pedagogies: an international journal**, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.multiliteracies.com.br> Acesso em: 15 set. 2024.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. **Emoticons e Letramento Visual: Pedagogia da Imagem**, 2019.

COURTINE, J. J. **O tecido da memória: Algumas Perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem**. Polifonia, Cuiabá, 2006.

COURTINE, Jean- Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: Edufscar, 2009.

COURTINE, Jean- Jacques. **Analys du discours politique. Langages, Paris, Larousse, n.62, 1981.**

HENRY. P. **A ferramenta imperfeita, língua, sujeito e discurso**. Campinas, Ed. Da UNICAMP, 1992.

COUTO, S. M. S. **Expressões da questão agrária no Portal do Sertão – Bahia**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CROCHIK, J. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ, Teles Meira. **Educação do Campo, Alfabetização e Letramento: Desafios Contemporâneos**. CONEDU, 2018.

DIONISIO, A. P. **Gêneros Textuais e Multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) . **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. - CREDITO: CAMPO GRANDE NEWS.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como prática de liberdade**. Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

INDURSKY, F. **Memória Interdiscurso: limites e contrastes**. (texto xerocopiado apresentado no seminário de pesquisa em Análise do Discurso, evento realizado na Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, Bahia, junho de 2009)

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>.

JESUS, Adriana do Carmo de. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A herança colonial e as implicações na educação do campo no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 50 (especial), p. 238-250, mai. 2013 - ISSN: 1676-258.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.

KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. Apresentação. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado De Letras, 2008. p. 15-61.

MAGALHÃES, C, *et al.* **Projeto Apoema Geografia**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasil, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico- Cultural do Desenvolvimento Psíquico. Coleção educação Contemporânea**. Editora Autores Associados LTDA, 2017.

MILANEZ, N. O corpo é um arquipélago. In: NAVARRO, P. (Org.). **Texto e discurso**. São Carlos/SP: Claraluz, 2006. p. 153-179.

MILANEZ, N. Intericonicidade: da repetição de imagens à repetição dos discursos de imagens. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, vol. 37, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 197-206.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- MORAN, J. M. **A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. A. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. MASETTO, M., BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógicas.** Campinas, SP: Papirus, 2013 - (Coleção Papirus Educação). p. 11-72.
- MOREIRA, Gislene. **Sertões Contemporâneos rupturas e continuidades no semiárido.** Salvador: Eduneb: Edufba 2018.
- MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Docência em Classes Multisseriadas.** Conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferença nas escolas da roça. Editora CRV, Curitiba, 2019.
- MOTA, C. M. A. **Ser-na-roça:** ruralidade da presença e experiência do ser docente. Salvador, 2022. 267 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia.
- MUNARIM, A. Educação do campo e LDB, uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.
- OLIVEIRA, R. S. M. de; FERREIRA, A. de J. **Imagens da Educação.** v. 5, n. 1, p. 25-36, 2015.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Processos educativos em práticas sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso em Análise.** Sujeito, Sentido e ideologia. 12ª Edição. Pontes editores, 1997.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso.** Princípios e Procedimentos. Campinas – SP: Pontes. 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso.** As formas do Silêncio no movimento dos sentidos. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso.** Princípios e procedimentos. 12ª Edição. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.
- ORMUNDO, W. SINISCALCHI, C. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem. Componente curricular do 9º ano (2020/2023). 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony(org). **Por uma análise automática do discurso:** introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. São Paulo: Unicamp, 1997.

- PÊCHEUX, Michel. **Semântica de discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2014.
- PME. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. 2015. Disponível em: <http://www.diariooficialdomunicipio.com.br>. Acesso em: 18 mai.2024.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.
- RODRIGUES, W. **Letramento imagético e midiático em arte-educação**. 2014.
- OLIVEIRA RODRIGUES, S. V. Alfabetização e Letramento no contexto da Educação do Campo. **Revista Ensaios Pedagógicos**, 2018.
- ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SANTOS, Antônio. **A terra dá a terra quer**. Ubu Editora, 2023.
- SILVA, Denise Pereira da. **As imagens presentes nas questões de língua espanhola do exame nacional do ensino médio (ENEM)**, 2018. 160 f. Dissertação - (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade), Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- SOUZA, T. C. C. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. Campinas/SP: 2001.
- SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: Vóvio, C. L.; Sito, L.; Grande, P. B. de (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Mercado de Letras, 2010.
- SOUZA, Suely, S. **Educação e desenho: o livro didático e as influências ideológicas das imagens**. Feira de Santana/Ba: UEFS editora, 2016.
- SOUZA, E. D.; COLARES, G. S.; COSTA, M. R. Multiletramentos na educação do

Campo. **Revista Projeção e Docência**, v 9, n°2, ano 2018. p.119.

STREET, B. **What's 'new' in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TUDO SALA DE AULA. **Atividade sobre a Região Nordeste - 6º e 7º ano.**

Disponível em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2023/09/atividade-sobre-a-regiao-nordeste-6o-e-7o-ano/> Acesso: 05 jan. 2025.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo? Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31. n.03. p. 49-69. Julho-Setembro 2015.

APÊNDICES

A - O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ?

Quadro 1.

Título	Ano	Autores	Objetivos
Emoticons e Letramento Visual: Pedagogia da Imagem	2019	Costa, Ana Valéria de Figueiredo da	Propor reflexões sobre a utilização de imagens para a comunicação sem palavras, porém repleta de significados compartilhados
Tipo de publicação	Palavras chaves	Principais resultados	
Artigo	Letramento visual. Leitura de imagem.	Ampliar a compreensão dos processos de alfabetização para além do ensino aprendizagem dos códigos escritos, situando essas práticas nas relações do cotidiano e atribuindo a estas o grau de importância na inserção da vida pública e no exercício dos direitos de cada um e coletivamente.	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 2.

Título	Ano	Autores	Objetivos
Proposta de leitura de imagem fotográfica na escola: discussão sobre um produto educacional	2022	Caroline Larrañaga1 , Taíse Simioni	Objetivou, fundamentalmente, a sistematização da leitura de imagem fotográfica por meio da reflexão sobre a importância da leitura de imagem (SANTAELLA, 2015), da elaboração de um letramento visual (DONDIS, 2015) e da análise iconográfica e da interpretação iconológica (KOSSOY, 2014, 2016, 2018)
Tipo de publicação	Palavras chaves	Principais resultados	
Artigo	Produto Educacional; Leitura; Imagem; Família.	Espera-se que a exposição e a discussão da proposta incitem a reflexão de outros educadores sobre a importância da leitura de imagem para a construção de sentidos em sala de aula.	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 3.

Título	Ano	Autores	Objetivos
As imagens presentes nas questões de língua espanhola do exame nacional do ensino médio (ENEM)	2018	Silva, Denise Pereira da	Apontar qual a relação que se estabelece entre as diretrizes da Matriz de referências e as questões da prova de espanhol, do exame nacional do ensino médio(Enem), nas quais há a presença de imagem.
Tipo de publicação	Palavras chaves	Principais resultados	
Dissertação	Língua espanhola; Enem; Panofsky imagem;	Adverte quanto às práticas dos professores de língua espanhola, pois constatou-se nas análises de questões com imagens, que o Enem chama a atenção para a necessidade de uma maior interação e conhecimento das culturas e tradições de “nuestros Hermanos” suscitando novos questionamentos, como até que ponto os professores de espanhol estão preparados para mediar junto ao aluno esta inter-relação entre texto e imagem e os aspectos culturais .	

Título	Ano	Autores	Objetivos
O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural	2018	Souza, Suely dos Santos	O objetivo do estudo é identificar e analisar concepções ideológicas que denotam racismo, estereótipos, preconceitos, e discriminação em relação ao povo negro, nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizados na rede pública de ensino.
Tipo de publicação	Palavras chaves	Principais resultados	
Dissertação	Educação e Desenho; Ideologias; Livro didático; Análise de imagens	Constatação de que os livros didáticos continuam sendo potencializadores da desigualdade social, tornando imprescindível que os educadores, comprometidos com uma pedagogia crítica e uma Educação democrática, se empenhem na análise e reflexão acerca dos valores difundidos subliminarmente nesses materiais didáticos, estendendo esse entendimento não somente aos alunos, mas também à sociedade, na escola e em outros espaços sociais.	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

ANEXOS

A - CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO E A ATUAL COMPOSIÇÃO
DO QUADRO DA REDEPREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVOLevantamento de Dados da Rede – JULHO 2023

Quantidade de Escolas

Escolas	Total
Creches	03
Ed. Infantil	02
Ed. Infantil e Fund. I	20
Ed. Infantil, Fund. I e Fund. II	02
Fund. I e Fund. II	02
Fund. I	03
Fund. II	05
Total Geral:	37

Quantidade de Alunos Atendidos – 01/05/2023

Escolas	Alunos	Turmas
Creches: 0 a 3 anos	505	32
Ed. Infantil: G 4 a G 5	1.235	77
Fund. I	3.294	159
Fund. II	3.142	111
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	405	25
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	353	10
Total Geral:	8.934	414



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

2

Quadro de Profissionais Docentes - Efetivos - 2023

Níveis	20 Horas	40 Horas	TOTAL
Nível I	02	04 sendo 1 c/ extra	06
Nível II	02	04	06
Nível III	51	184 sendo 2 c/ extra	235
Nível IV	06	04	10
Nível V	01	*	01
Pedagogo	02	01	03
TOTAL:	64	197	261

OBS: 258 Professores e 03 Pedagogos = 261

Quadro de Profissionais Docentes - REDA - 2023

Modalidades	20 Horas	40 Horas	TOTAL
Ed. Infantil	39	32	71
Fundamental I	57	28	85
Português	13	6	19
Matemática	14	1	15
História	5	6	11
Geografia	6	3	09
Ed. Física	7	5	12
Ciências	3	1	4
Inglês	6	1	7
Pedagogo	-	22	22
TOTAL:	150	105	255



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

3

Quadro de Profissionais da Rede atuando nas Unidades de Ensino – 2023
EFETIVOS – NÃO - DOCENTES

Cargos:	Total:
Ag. Merenda:	42
Ag. Limpeza:	57
Ag. Segurança:	25
Secretário Escolar:	57
Assistente Pedagógico:	17
Intérprete de Libras:	5
Coordenador de Biblioteca:	8
Ag. Público:	6
Motorista:	15
Nutricionista:	1
Assistente Administrativo:	3
Ag. Limpeza Pública:	3
Marceneiro:	1
Fiscal de Obras:	1
Assistente Social:	2
Técnico de Enfermagem:	1
Cozinheiro:	1
Total Geral:	245



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

4

Quadro de Profissionais Não - Docentes - Reda - 2023

Cargos	TOTAL
Ag. Limpeza	84
Ag. Merenda	51
Ag. Segurança	48
Secretário Escolar	24
Assist. Pedagógico	58
Assist. Social	2
Intérprete de Libras	5
Motorista	18
Nutricionista	5
Téc. De Enfermagem	4
Psicólogo	3
TOTAL:	302



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

5

Quantidade de Alunos Atendidos – 2022

Escolas	Alunos	Turmas
Creches: 0 a 3 anos	280	18
Ed. Infantil: G 4 a G 5	1.478	88
Fund. I	4.091	177
Fund. II	2.645	82
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	159	09
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	206	06
Total Geral:	8.859	380

Quantidade de Alunos Atendidos – 2021

Escolas	Alunos	Turmas
Ed. Infantil: G 4 a G 5	1.737	99
Fund. I	3.229	141
Fund. II	3.345	96
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	183	09
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	144	04
Total Geral:	8.638	349

Quantidade de Alunos Atendidos – 2020

Escolas	Alunos	Turmas
Ed. Infantil: G 4 a G 5	2.210	117
Fund. I	2.745	126
Fund. II	3.002	94
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	283	14
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	519	12
Total Geral:	8.759	363

B - ATA DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE 2024**ATA DE REUNIÃO DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2024**

Aos dias oito, nove e dez do mês de agosto de dois mil e vinte e três, nos períodos matutino e vespertino, reuniram-se na sala da Escola Municipal Ana Cláudia Duplat e Auditório da Seduc, as Técnicas do Departamento Pedagógico do Ensino Fundamental Anos Finais Alessandra Costa Silva de Oliveira, Mônica dos Santos Silva Araújo e Sílvia de Andrade Silva, juntamente com os coordenadores e professores das Escolas Municipais Marizélia de Jesus Rocha Leal, Dom Pedro I, Maria Orlando Magalhães de Oliveira, Ana Cláudia Duplat, Auta Pereira de Azevedo, Neuza Maria Pires da Silva, Linésio Bastos de Santana, José de Jesus Rocha e Ramiro Júlio da Paixão, para analisar e discutir as opções trazidas pelas Unidades Escolares citadas acima, na escolha dos livros didáticos – PNLD 2024, destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais relativas aos seguintes Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Inglês). A coordenadora Mônica dos Santos Silva Araújo iniciou a reunião com uma breve explanação sobre as vantagens da adesão unificada na rede municipal das opções de escolha dentre elas destacou: para atender os alunos que são transferidos dentro da rede municipal no decorrer do ano letivo; o remanejamento de material dentro da própria rede, amenizando as faltas constantes de livros no decorrer do ano letivo uma vez que a demanda enviada é sempre relativa ao censo do ano anterior; fortalecimento das Diretrizes Curriculares Municipais da rede e com os planos de ensino dos professores; oferta de um material rico para todos os alunos respeitando o princípio da igualdade de oportunidades e possibilidade de formação com os professores sobre o uso do livro didático. Em seguida, foi ressaltada a importância de uma escolha democrática de acordo com os critérios estabelecidos para cada Componente Curricular. Após a análise e discussões referentes aos critérios contemplados pelas coleções selecionadas, ocorreu a votação de cada componente curricular com os membros representados por coordenadores e professores de forma eficaz e democrática, finalizando com a escolha das seguintes opções para cada componente curricular:

Continuação Anexo B...

Nome Completo dos Participantes:	Cargo que ocupa:	Assinatura:
Deise Pires Gomes	Professora	Deise
Rosane S. de Jesus Santo	"	Rosane
Jane Carol Bastos	"	Jane Carol
Professora Conceição de Jesus Longa	Professora	Conceição
Helena de Oliveira Sampaio	Professora	Helena
Marlene Carneiro de Almeida	Professora	Marlene
Deiziane Santos da Conceição	Professora	Deiziane
Geislane da Conceição Linuz	Professora	Geislane
Maídes Silva Marinho	Professora	Maídes
Heilda Bastos da Silva	Professora	Heilda
Madalena Freitas dos Santos	Professora	Madalena
Marlene Pereira Dias Nascimento	Professora	Marlene
Deila Rapinon Dias	Professora	Deila
Josilene Rita Soares	Professora	Josilene
Josilene Oliveira Silva	Professora	Josilene
Gilmar Pereira da Silva	Professor	Gilmar
Jureline Soares Gomes	Professora	Jureline
André da Matta Lima	Professor	André
Marcos Mangueira	Professor	Marcos
Maiana Bernardino dos Santos	Coordenadora	Maiana
Genilton Batista de Jesus	Professor	Genilton
José das Santanas Leite Conceição	Professor	José
Analá Cristina do Carmo	Professora	Analá
Victoria Zedwig C. do V. Silva	Professora	Victoria
Genice de Conceição Santa	Professora	Genice
Renato Luiz de Oliveira	Professor	Renato
Guilherme Campos Gomes	Professor	Guilherme

Continuação Anexo B...

Orsivaldo Jesus	Professora	[Signature]
Patúcia Santos da Silva	Professora	[Signature]
Jesusa Gonçalves da Rocha	Professora	[Signature]
Julza Ferreira Silva	Professora	[Signature]
Vitória Baquira de Brito	Professora	[Signature]
Jucineia Paizão de Souza Mendes	Coordenadora	[Signature]
Alessio Manoel Silva	Professor	[Signature]
M. do Rosário Alves Almeida	Professora	[Signature]
Marimede Souza de Oliveira	Professora	[Signature]
Lucas Augusto de Oliveira	Professor	[Signature]
Aguiar Romão	Professor	[Signature]
Dysson Silva da Costa	Professora	[Signature]
Leuziana da Conceição Silva	Professora	[Signature]
Paulo Aquino de F. Figueiredo	Professor	[Signature]
Anderson S. Alves		[Signature]
Mariane da Silva Diniz de Aze. Silva	Professora	[Signature]
Mônica dos Santos Silva Araújo	Coordenadora	[Signature]
Silvia de Fátima Silva	Coordenadora	[Signature]

Continuação Anexo B...

**ATA DA ESCOLHA – PNLD 2022 – Obras Didáticas destinadas aos Anos Iniciais
OBJETO 1**

Secretaria Municipal de Educação de Santo Estevão, BA, código 2926808,

24 de agosto de 2022.

Após análise situacional da estrutura de trabalho implantada junto as Escolas que ofertam os Anos Iniciais em nossa Rede Municipal, observamos a importância de utilizarmos a unificação do modelo do livro didático, considerando principalmente a unidade desde a elaboração do Plano de Ensino, até a garantia de permutas dos livros na Rede, passando pela continuidade dos processos de estudo com os mesmos materiais para os alunos que necessitarem transitar nas Escolas do Município.

Expostos os argumentos e com a anuência dos Diretores, Coordenadores e Docentes, os quais trabalham diretamente com os alunos do primeiro ao quinto anos, sobre a escolha de Obras Didáticas únicas para toda Rede, segue a ata devidamente assinada:

Nome Completo dos Participantes;	Cargo que ocupa;	Assinatura:
Tais Zilda Gomes de Souza	Coord. Pedagógica	Tais Zilda
Silvana Maria Santana dos Santos Silva	Coord. Pedagógica	Silvana
Denise Santos da Conceição	Coord. Pedagógica	Denise
Sandra Sousa Moreira	Coord. Administrativa	Sandra
Elmi Lameças de Oliveira Lima	Coord. Pedagógica	Elmi
Enica Santos de Lima Jordana	Coord. Pedagógica	Enica
Jucyris Farias de Souza Miranda	Coord. Pedagógica	Jucyris
Arnilda Alves de Souza	Coord. Pedagógica	Arnilda
Elisa de Souza Araújo Paquetá	Coord. Pedagógica	Elisa
Fabiana do Espírito Santo Mouchada	Coord. Pedagógica	Fabiana
Edelza Silva Tavares	Coord. Pedagógica	Edelza
Silvana Fátima Fagundes dos Santos	Coord. Pedagógica	Silvana
Luciana Soares Albuquerque Silva	Coord. Pedagógica	Luciana
Maria Rosa dos S. Ferraz	Coord. Pedagógica	Maria Rosa
Cláudia Tereza Costa	Coord. Pedagógica	Cláudia
Elisângela de R. Souza Silva	Coord. Pedagógica	Elisângela
Fabiana da Rocha Conceição	Coord. Pedagógica	Fabiana
Mauren da Silva Lima Silva	Coord. Pedagógica	Mauren
Alisei Bastos Almeida	Coord. Pedagógica	Alisei
Jaquira da S. Santos	Coord. Pedagógica	Jaquira
Jessilma Gonçalves da Silva	Docente	Jessilma
Jessy Angélica da Silva Gomes Souza	Docente	Jessy
Sonia Regina Cruz Santana	Professora	Sonia
Pat. A. de Oliveira	Professora	Pat. A.
Rozane Izabel Nator de Figueiredo	Professora	Rozane
M. das Graças Barreto T. dos Santos	Professora	M. das Graças
Miriam G. dos Santos Cruz	Professora	Miriam

Continuação Anexo B...

Isabella de Jesus Francisco Sumati	Professora	[Signature]
Isabonea Perreza Guedes	Professora	[Signature]
Isabel Santana da Costa de Cruz	Professora	[Signature]
Edna Gomes de Jesus Evangelista	Professora	[Signature]
Jaime Romão Gonçalves	Professora	[Signature]
Silvana Alves Silva	Professora	[Signature]
Leoni de Souza Rêde	Professora	[Signature]
Marcelo São Santo	Professora	[Signature]
Jaqueline Santos Melino	Professora	[Signature]
Carina de Oliveira Neto	Professora	[Signature]
Leila Nascimento Rocha	Professora	[Signature]
Adilson Neto Batista	Professora	[Signature]
Marina Vênia dos S. Reis	Professora	[Signature]
Marceline de Oliveira Reis	Professora	[Signature]
Françoise Leticia de Souza	Professora	[Signature]
Adriane Machado Lima	Professora	[Signature]
Silvana Brito de Souza	Professora	[Signature]
Paula Perreza Normandia	Professora	[Signature]
Luciana Gomes de Jesus Alves	Professora	[Signature]
Janira Felles Prado Almeida	Professora	[Signature]
Patricia Maria Borges de Souza	Professora	[Signature]
Jaqueline Prado Pinheiro	Professora	[Signature]
Leuciana dos Santos Faria	Professora	[Signature]
Patricia dos Santos	Professora	[Signature]
Marcelo Silva de Azevedo	Professora	[Signature]
Carina Soares de Azevedo	Professora	[Signature]
Paulina Santana Galvão	Professora	[Signature]
Adriane dos Santos	Professora	[Signature]
Renata de Aguiar Pereira	Professora	[Signature]
Patrícia Lourenço de Albuquerque	Professora	[Signature]
Juliana da Cunha Barbosa	Professora	[Signature]
Juliete Faria de Oliveira	Professora	[Signature]
Carina Soares de Oliveira Henriques	Professora	[Signature]
Luana Ribeiro São Bernardo	Professora	[Signature]
Quellen Pereira Perreza	Professora	[Signature]
Marcelo de Oliveira Faria	Professora	[Signature]
Luciana de Souza dos Santos	Professora	[Signature]
Conceição dos Santos Araújo	Professora	[Signature]
Luiz Paulo Silva de Carvalho	Professora	[Signature]
Yacira Barbosa da Silva	Professora	[Signature]
Analisa Souza de Almeida	Professora	[Signature]
Carina S. Neto	Professora	[Signature]
Marcelle Rodrigues Pereira	Professora	[Signature]
Elaine da Silva	Professora	[Signature]
Carina de Oliveira Souza	Professora	[Signature]
Carolina de Oliveira Souza	Professora	[Signature]
Caroline Silva Almeida	Professora	[Signature]
Silvana Araújo de Oliveira	Professora	[Signature]

	MEC - Sistema Integrado de Planejamento do Ministério da Educação Instituto de Educação (IE) - Fundação Educadora FOCIE - Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação	Gerado por: JAILSON ASSIS DE JESUS Rua da República, 3007-2001, 15.070-001
---	--	---

Comprovante de Adesão ao PNLD

A Secretaria Municipal de Educação de Santo Estêvão / BA formaliza sua participação no PNLD para o recebimento dos seguintes materiais:

Situação da adesão: Adesão	Atualizado por: 602942345-91 - JAILSON ASSIS DE JESUS em 02/07/2021 10:37
Obras Didáticas	
<input checked="" type="checkbox"/>	Educação Infantil
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos Iniciais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos finais
<input type="checkbox"/>	Ensino Médio
Obras Pedagógicas	
<input checked="" type="checkbox"/>	Educação Infantil
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos Iniciais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos finais
<input type="checkbox"/>	Ensino Médio
Obras Literárias	
<input checked="" type="checkbox"/>	Educação Infantil
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos Iniciais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos finais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino Médio
Obras EJA	
<input type="checkbox"/>	Educação Infantil
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos Iniciais
<input checked="" type="checkbox"/>	Ensino fundamental - Anos finais
<input type="checkbox"/>	Ensino Médio

Participar do PNLD, nos termos do decreto 9.058, de 18 de julho de 2017, da Resolução nº 42, de 26/03/2012 e das demais normas que venham a substituir ou complementar a legislação vigente, para recebimento do material destinado à utilização de estudantes e professores da rede pública.

O atendimento das unidades beneficiárias será realizado no mesmo ano letivo, desde que a adesão ocorra no período de 1º de março até 15 dias antes da abertura do sistema para registro de escolas. O acesso ao sistema é restrito aos diretores das escolas participantes por meio de CPF e de senha pessoal e intransferível.

Uma vez formalizada a adesão ao PNLD, sua vigência será válida por prazo indeterminado, ou até que seja solicitado o seu cancelamento.