



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

LEANDRO NASCIMENTO SÁTIRO

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE BRASILEIRO
EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Feira de Santana

2018

LEANDRO NASCIMENTO SÁTIRO

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE BRASILEIRO
EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik

Feira de Santana – BA

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

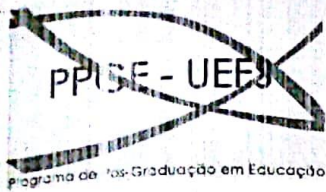
S265c Sátiro, Leandro Nascimento
A construção discursiva do Nordeste brasileiro em livros didáticos de
Geografia / Leandro Nascimento Sátiro. - 2018.
92 f.: il.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Livro didático – Geografia. 2. Análise do discurso – Brasil, Nordeste
I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.671:801

Lívia Sandes Mota Rabelo – Bibliotecária CRB5/1647



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874.86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO NASCIMENTO SÁTIRO

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE
BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

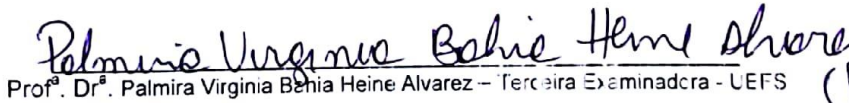
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 21 de junho de 2013


Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena Da Rocha Besnoski – Orientadora - UEFS


Prof.^a. Dr.^a. Rosa Helena Elanco Machado – Primeira Examinadora - UNEB


Prof. Dr. Wellington Araújo Silva - Segundo Examinador - UEFS


Prof.^a. Dr.^a. Palmira Virginia Behia Heine Alvarez – Terceira Examinadora - UEFS

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Reservo esse espaço para preencher com palavras de agradecimento à mais uma etapa cumprida. Foram muitos os desafios, mas sempre acompanhado de pessoas que me ajudaram a passar por esse caminho de uma forma suave e alegre.

Em primeiro lugar, ao Deus que sirvo, àquele que me sustenta e permitiu que essa dissertação fosse escrita e defendida. Porque dele, e por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha família que me ajudou em todos os momentos a construir essa história. Em especial à minha mãe, professora, maior inspiração em minha vida pessoal e profissional. À minha irmã que passou dez anos soprando em meu ouvido: “Vá fazer um mestrado rapaz!” Pronto, agora ela vai começar a falar em doutorado. E minha vó, sempre sincera: “Vá estudar pra não dar pra ruim!”

Aos meus professores, todos, sem exceção, agradeço pela atenção, por segurar minha mão ensinando-me as primeiras letras, por me mostrar que a escola era (e ainda é) um lugar divertido, pelos momentos em que me mostraram a importância dos estudos. Agradeço àqueles também que não se importavam tanto com seus alunos. Me ensinaram a ser um professor diferente.

Àquela que segurou minhas mãos e me trouxe para o mundo da pesquisa. Que sempre ao meu lado nunca deixou de me incentivar. Quando eu estava assistindo minhas séries favoritas, ela gritava: “Amor, já escreveu hoje?” Quando eu achava que tinha terminado um capítulo, ela me falava: “Fiz algumas observações na sua dissertação. Dá uma olhadinha lá”. Obrigado Reginete Sátiro por acreditar em mim e estar sempre ao meu lado.

Ao Grupo de Teatro Cordel, que naqueles momentos mais turbulentos de escrita, me proporcionou esquecer por alguns instantes de prazos, quantidade de página e linhas a escrever. Entre um capítulo e outro, ensaios e apresentações.

Aos meus colegas de mestrado, que caminharam juntamente comigo por essa trilha tão desafiadora. Quantos seminários enfrentamos juntos? Quantos artigos tivemos que escrever, sempre preocupados com quantidade de páginas? Mas conseguimos chegar ao fim sãos e salvos.

Aos professores, professoras e demais funcionários do PPGE, muito obrigado por serem peças fundamentais para minha formação profissional.

À minha orientadora, Prof^a Malena, sempre paciente e presente. Cobrando capítulos prontos: “Leo, quero o capítulo pronto para semana que vem”. Marcando datas de entrega de análises: “Semana que vem nos encontramos no departamento, certo?” E sempre com uma palavra de incentivo: “Está no caminho certo. Agora sim eu vi o geógrafo nessas linhas.” Muito obrigado!

À professora Palmira Heine, que com suas palavras ligeiras e suas mãos nervosas me abduziu para o mundo da Análise do Discurso. Me aceitou como aluno ouvinte em sua disciplina no Mestrado em Estudos Linguísticos da Uefs, permitiu minha entrada no Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso (GEPEAD) e por fim abriu as portas para que eu fizesse o meu estágio em sua disciplina da graduação. Um exemplo a ser seguido.

Aos meus alunos, sempre gritando, correndo, fazendo com que eu perdesse a paciência. Mas sempre dispostos a me ouvir, a me abraçar, a expressar seu carinho. Muitos hoje colegas de profissão. Outros seguindo por caminhos diversos. E muitos ainda que nem sabem que caminho seguirão. Muito obrigado.

Enfim, a todos àqueles que se esbarraram comigo nesses 35 anos de vida, muito obrigado! Vocês foram e ainda são muito importantes para mim.

"Desiste! Foge! Esquece!"

E os fracos esquecem. Os tímidos desistem.

Fogem os covardes.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A partir de 1938, o livro didático passa a circular por todo o espaço brasileiro, carregando em sua estrutura discursos produzidos por sujeitos diversos, que ocupam as mais diferentes formações discursivas. Assim, o livro torna-se um espaço de produção de significados inscritos por códigos de uma determinada cultura. Dessa forma, o livro didático não é simplesmente uma transmissão de conhecimentos, mas um difusor de ideologias. A ADLF torna-se um instrumento de fundamental importância para a investigação aqui proposta, uma vez que se trata da análise de um discurso, que busca buscando entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto ao mesmo tempo linguístico e histórico, entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. Logo, aquilo que é dito pelo sujeito vai gerar sentidos diversos, pois estes dependem da posição ideológica que o sujeito ocupa, sendo que este, falará a partir de formações discursivas. Por isso, a proposta deste trabalho não é buscar uma verdadeira representação do Nordeste, mas tentar compreender os efeitos de sentido gerados pelos discursos materializados nos livros didáticos a partir da Análise do Discurso de Linha Francesa Pechetiana, uma vez que esta dialoga com várias áreas.

Palavras-chave: Discurso, Livro Didático, Nordeste, Seca, Geografia.

ABSTRACT

Beginning in 1938, the book began to circulate throughout the Brazilian space, carrying in its structure discourses produced by different subjects, which occupy the most different discursive formations. Thus, the book becomes a space of production of meanings inscribed by codes of a certain culture. In this way, the book isn't simply a transmission of knowledge, but a diffusion of ideologies. The ADLF becomes an instrument of fundamental importance for research proposed here, since it's the analysis of a discourse, which seeks to understand and explain how constructs the meaning of a text and how this text articulates with history and society that produced it. Speech is a linguistic and historical object, understanding it requires the analysis of these two elements simultaneously. Therefore, what is said by the subject, will generate different meanings, since these depend of an ideological position that the subject occupies, and this one will speak from discursive formations. Therefore, the proposal of this work isn't to seek a true representation of Northeast, but try to understand the effects of meaning generated by discourses materialized in books from the Analysis of the Speech of Pechetiana French Line, since this dialogue with several areas.

Keywords: Discourse, Didactic Book, Northeast, Drought, Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	29
Figura 2	43
Figura 3	51
Figura 4	55
Figura 5	56
Figura 6	60
Figura 7	61
Figura 8	62
Figura 9	63
Figura 10	64
Figura 11	65
Figura 12	65
Figura 13	66
Figura 14	66
Figura 15	67
Figura 16	68
Figura 17	69
Figura 18	69
Figura 19	70
Figura 20	70
Figura 21	71
Figura 22	73
Figura 23	74
Figura 24	75
Figura 25	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Capítulo 1	23
Quadro 2	Capítulo 1	25
Quadro 3	Capítulo 2	42
Quadro 4	Capítulo 3	79

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	Capítulo 1	8
Esquema 2	Capítulo 1	9
Esquema 3	Capítulo 1	10
Esquema 4	Capítulo 1	14
Esquema 5	Capítulo 2	32
Esquema 6	Capítulo 2	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADLF	Análise do Discurso de Linha Francesa	4
FD	Formação Discursiva	17
LDB	Lei de Diretrizes e Bases	19
COLTED	Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático	19
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar	20
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante	20
PLIDEF	Programa do Livro Didático Do Ensino Fundamental	20
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático	21
MEC	Ministério da Educação	21
PLC	Projeto de Lei da Câmara	21
IFOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas	35
DNOCS	Departamento Nacional de Obras contra as Secas	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. PERCURSO DA PESQUISA: A ANÁLISE DO DISCURSO COMO TEORIA BASILAR.....	8
1.1 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS.....	10
1.2 RECORTE METODOLÓGICO.....	12
1.3 PANORAMA GERAL SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS.....	14
1.4 DESCRIÇÃO DO CORPUS.....	22
2. ENTRE O VISÍVEL E O DIZÍVEL: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA.....	28
2.1 A PRODUÇÃO DE UM RECORTE ESPACIAL, SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS: NORDESTE, UMA “REGIÃO PROBLEMA”?	28
2.2 NORDESTE: UMA REGIÃO FADADA AO FRACASSO?	42
3. A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE UM “NOVO” NORDESTE: MUDANÇAS DISCURSIVAS OU REGULARIDADE DOS DISCURSOS?	55
3.1 A MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO.....	56
3.2 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DISCURSIVA DO NORDESTE.....	77
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA NOVA JORNADA?.....	86
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

“Na vida cotidiana que assumimos como certas muitas coisas que, se as examinarmos melhor, descobrimos serem tão contraditórias que só uma reflexão demorada permite que saibamos em que acreditar. Na busca da certeza é natural que comecemos pelas nossas experiências imediatas e, num certo sentido, sem dúvida que o conhecimento deriva delas.”

Bertrand Russel

Escrever uma dissertação de Mestrado em Educação requer antes de tudo uma volta ao passado, pois antes de chegar nesse espaço que hoje estou, foi necessário percorrer um caminho longo, construir pontes para atravessar de um lado ao outro, travessia que só eu e mais ninguém poderia realizar. Para isso foi preciso recorrer às minhas memórias para que as primeiras linhas fossem escritas.

Ao rememorar aquelas experiências que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, faço um exercício que mexe com aquilo que faz parte da minha subjetividade. Nessa caminhada de escrita, reconceitualizo meu passado a partir das minhas vivências do presente, condição esta que qualifica uma dada reflexão contextualizada, uma ressignificação do vivido.

A tarefa de recuperar o passado em sua integridade é algo impossível, por isso a nossa memória nos mostra apenas fragmentos do real, fazendo com que a construção de escritos sobre as experiências seja um processo de ir e vir no tempo. Porém, não se trata da experiência do outro, uma vez que esta não substitui o próprio experienciar.

Assim, trazer à memória aspectos importantes do processo de formação profissional é um instrumental importante para a compreensão de eventos significativos para o indivíduo, uma vez que “(...) só pela compreensão de mim com os outros que experimento o que há em mim de individual.” (PALMER apud TOURINHO; SÁ, 2002) A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Iniciar a escrita dessa dissertação me permitiu um agradável retorno à minha formação. Buscar em minha memória aquelas lembranças que marcaram a minha trajetória de vida e que me trouxeram até aqui não foi tarefa fácil. Rememorar a minha história educacional me permitiu enveredar por caminhos trilhados no passado, me levando a um processo de construção e desconstrução das minhas próprias experiências.

Ao buscar nesse passado as minhas próprias experiências de formação na vida e na vivência na escola, ora as memórias diminuía a vivacidade, ora aumentavam, fazendo-me lembrar do movimento que as ondas do mar fazem durante toda a sua existência. O rememorar as próprias experiências é uma ação onde “[...] o sujeito tende a destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer.” (CUNHA,1997)

Nunca tive a pretensão de ser professor, apesar de acompanhar de perto o trabalho de uma grande educadora, minha mãe, que formada em Letras com Inglês levantava cedo e praticamente só retornava à noite acompanhada de seus papéis: testes, trabalhos, notas. Estive mergulhado nesse universo escolar o tempo todo. Em alguns momentos, estava eu ali ajudando-a a corrigir algumas avaliações, somar algumas notas. Acompanhando essa rotina, seria de se imaginar que uma das minhas primeiras respostas para a pergunta “o que você vai ser quando você crescer?” Seria “professor”. Mas não. Queria trilhar outros passos.

Entretanto, sempre próximo aos livros, apesar de nunca me deter horas e horas estudando, olhava-os com curiosidade: como tantas informações cabiam em tão poucas páginas? Quantas histórias estavam ali ao meu redor? Mas a pergunta mais intrigante era: como colocar tudo isso dentro da minha cabeça? Felizmente sempre tive em minha companhia excelentes mestres que não me permitiram me afastar daquele mundo. Lembro-me que muitas aulas não eram apenas momentos de estudar por obrigação, mas eram momentos feitos para causar espanto, indagações, questionamentos. Claro que nem tudo é tão perfeito assim. Sempre aparece na vida da gente professores que nos desmotivam com suas práticas desinteressadas de ensinar. Mas encarei isso como um desafio: ser diferente.

O tempo passou e chegou a hora de decidir qual caminho eu deveria seguir. A todo o momento a cobrança do vestibular vinha à tona. Na primeira tentativa, a Biologia foi a minha opção, por gostar de temas ligados ao meio ambiente e influenciado por minha irmã que já era bióloga. Por não passar, arrisquei o curso de Geografia obtendo aprovação. Ao ingressar na Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2002, me deparei com uma nova realidade. Um mundo novo se abria diante de mim. Novas leituras, diferentes daquelas que havia feito até então. A Geografia se apresentara não mais como uma simples disciplina, onde deveríamos estudar (muitas vezes decorar) para obter uma nota no final das unidades. Era chegado o momento de romper com as simples e exaustivas descrições e enumerações, que se resumiam em decorar estados e capitais.

Deparava-me agora com uma ciência, e deveria me dedicar a entendê-la, sendo necessário para isso passear por sua história, (re)construindo o processo de formação do pensamento geográfico.

Com o transcorrer do curso, comecei a me aproximar daquelas disciplinas que me levariam a pensar a educação. Porém, isso só foi acontecer nos últimos anos de minha trajetória enquanto estudante do curso de Licenciatura em Geografia e de forma muito superficial. Não me via preparado para estar em uma sala de aula, porém, nutria em mim essa vontade. Tinha em mim agora esse sonho, e queria torná-lo possível, realizável, na direção de uma educação libertadora. Assim como Paulo Freire, acreditava que

A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido de irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 1982, p.100)

Enfim me formei e me encontrava agora em uma sala de aula, pronto para sonhar. Agora não mais só. Tinha diante de mim outros sujeitos que também queriam sonhar. E como ajudá-los a transformar seus sonhos em realidades? Era preciso fazer o exercício da escuta. Se eu pretendia falar com meus alunos, eu precisava antes de tudo, escutá-los, paciente e criticamente. Só assim o sonho se tornaria democrático e solidário. Mas não estava naquele espaço para transmitir a verdade aos demais. Não estava ali para repetir a prática do decorar, descrever e enumerar os rios das margens esquerda ou direita do Amazonas. Era necessário gerar nos meus alunos a inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo (FREIRE, 1996, p.18).

Da interação entre sujeitos é que se manifesta a prática educativa vivida no cotidiano, podemos afirmar que é um trabalho que mobiliza diversos saberes, tornando o trabalho do professor um processo complexo, pois ao interferir nas atividades dos seus alunos, afeta de mesmo modo suas vontades e desejos.

Quando falamos do processo de formação do ser humano percebemos o quanto este é complexo e variado, principalmente quando nos referimos ao ensino. O trabalho do professor não é tão simples, não se trata de uma ação específica, mas sim de ações heterogêneas, tornando seu trabalho mais complexo. E nesse processo de construção é

necessário o estabelecimento de um trabalho constituído de diálogo e parceria entre professor e aluno para que o processo de ensino e aprendizagem se realize com êxito. Além disso, o professor deve fazer de sua prática educativa um processo de construção e reconstrução de conhecimentos teóricos sempre atrelados à realidade, ou seja, o professor deve ser antes de tudo um pesquisador, como afirma DEMO (2004, p. 82) “(...) teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento frente à realidade, como se para estudar fosse mister deixar o mundo e ir para a universidade”

Precisava então ensinar e continuar buscando a aprender. Percebi que era preciso pesquisar. Como diz Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Já sabia o que tinha que fazer. Mas agora me perguntava: Como? O que pesquisar? Só havia um caminho a percorrer: precisava retornar para aquela mesma universidade a qual adentrei há dez anos. Mas antes desse retorno, meus pés trilharam outros espaços. Fui conduzido para caminhos desconhecidos que me permitiram olhar o mundo de outra maneira. Caminhos de silêncios e ao mesmo tempo constituídos por ditos, não-ditos e já-ditos. Caminhos que me fizeram entender que os sujeitos não são livres, mas interpelados a todo o momento por diferentes ideologias. Trilhava em direção à Análise do Discurso de Linha Francesa (ADLF).

Mergulhar nesse universo discursivo me permitiu definir aquilo que precisava pesquisar. Filho de mãe sergipana e pai paraibano, brasileiro, filho do Nordeste, cabra da peste. Licenciado em Geografia numa universidade localizada na Princesa do Sertão e educador em uma escola estadual do recôncavo baiano. Comecei a entender que minha trajetória no curso de Geografia se unia à minha origem quando adentrei naquele espaço chamado sala de aula. Ver meus alunos falarem do Nordeste como se fosse algo tão distante deles, sempre falando do “outro”, se referindo ao nordestino como um povo sofrido, faminto e que abandona suas terras à procura de sombra para repousar, me fez entender que eles não se sentiam pertencentes àquele lugar. Isso me inquietou e percebi que tinha diante de mim o tripé perfeito para uma pesquisa: Geografia, Nordeste e Educação.

O Nordeste brasileiro nasce enquanto região com a emergência de um novo regionalismo, diferente daquela que se apoiava no naturalismo, onde a natureza refletia as diferenças entre os espaços do país. Para se compreender o todo a partir de agora, torna-se necessário observar as partes, que deveriam ser individualizadas e identificadas. Para que a região fosse materializada, trazia-se à luz elementos diferenciadores dos diversos

espaços, mas tudo isso dentro de um jogo de interesses, tanto dentro da nova região que está sendo concebida, como na sua relação com outras regiões.

O Nordeste passa a ser definido então a partir de elementos como o cangaço, o messianismo, o coronelismo, sendo discursivizado como um lugar do não desenvolvimento comercial, o lugar da seca e por isso o povo brasileiro passa então a construir uma imagem de que toda a região Nordeste é carente e atrasada. Observamos aqui o discurso da estereotipia, onde todo o Nordeste é homogeneizado, ou seja, existe aí a ideia da supergeneralização. Dessa forma, o que acontece é a criação de uma realidade diferente da que existe, são formados quadros mentais a respeito da realidade. Assim, existe também uma legitimação de formas de dominação e poder de um grupo sobre o outro a partir de repetições regulares de determinados discursos. E nos livros didáticos, quais os discursos que constroem a imagem do Nordeste?

O livro didático é um espaço onde são difundidos aspectos políticos, culturais, científicos, valorativos, de gênero, etnia, papel social, dentre muitos outros, que caracterizam determinada formação discursiva a qual determinada sociedade, grupo ou classe se identifica. Como suporte para o sistema educacional, passou a circular por todo o espaço brasileiro a partir de 1938, carregando em sua estrutura discursos produzidos por sujeitos diversos, que ocupam as mais diferentes formações discursivas. Como afirma Tonini (2002, p. 120), o livro torna-se um espaço de produção de significados inscritos por códigos de uma determinada cultura.

Dessa forma, o livro didático não pode ser visto apenas como um mero transmissor de conhecimento. Ele é, antes de tudo, um difusor de ideologias, que estão estreitamente ligadas à relação de poder. Logo, o livro didático não apresenta uma neutralidade, uma vez que o autor desse material não está separado totalmente desse objeto. Ele transporta para ali aquilo que pode e deve ser dito, aquilo que é permitido ser exposto de acordo à formação discursiva a que esse sujeito pertence. Afinal de contas, o livro didático é uma ferramenta política-ideológica, e, portanto, como afirma Lima (2013)

Materializa um discurso que estará sempre atrelado às ideologias diversas. Haverá nestes discursos “ditos” verdadeiros, tendências para inclinação de olhares e pensares de discurso predominantes, de tal forma, que alunos e professores toma-os como verdadeiros. (LIMA, 2013 p.14)

Assim, a análise de ideologias tem sido um assunto largamente refletido, no que se refere ao livro didático, por parte dos teóricos educacionais. Por isso a ADLF torna-se um instrumento de fundamental importância para a investigação aqui proposta. Empreender a análise do discurso significa, como nos aponta Gregolin (1995, p 13)

... tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. (GREGOLIN, 1995, p. 13)

Iniciar essa viagem investigativa requer traçar uma rota bem definida, para que possamos seguir o caminho das pistas que nos serão deixadas, muitas vezes não naquilo que está escrito, mas naquilo que está silenciado. Assim como afirma ORLANDI, (2007, p. 31) “(...) o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.” E são esses efeitos de sentidos que guiarão esse trabalho de pesquisa¹.

Motivados por estes fatores, buscamos por meio dessa pesquisa a compreensão dos efeitos de sentido gerados pelos discursos materializados nos livros didáticos de Geografia a partir da Análise do Discurso de Linha Francesa Pechetiana (ADLF), uma vez que esta dialoga com várias áreas. Partindo do pressuposto que o discurso é constitutivo do sujeito e este é interpelado pela história e ideologia, propõe-se nesta dissertação identificar e analisar construções discursivas e os efeitos de sentido que apontam estereótipos em relação à identidade do povo nordestino em livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental publicados nos anos de 1992 e 1999 - Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro e 2012 - Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, todos da editora Ática, escritos por José William Vesentini e Vânia Vlach, utilizados na rede pública de ensino². Esse recorte temporal foi feito numa tentativa de compreender os sentidos que foram sendo produzidos sobre a região Nordeste durante duas décadas dentro dos livros didáticos acima expostos. Além disso, foram

¹ Em seu livro *As Formas do Silêncio*, a autora Eni Puccinelli Orlandi nos mostra que as palavras estão carregadas de sentidos a não dizer. Tais palavras são atravessadas pelo silêncio que “atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante.” (ORLANDI, 2007, p. 14)

² Nesta Dissertação os livros analisados serão chamados de G1, G2 e G3, obedecendo a ordem cronológica de edição

escolhidos livros escritos pelos mesmos autores, uma forma de deixar explícito que os sujeitos são construções sócio históricas, interpelados pelo inconsciente e pela ideologia, filiados a redes de significações a partir de diferentes posições-sujeito.

A partir da análise do livro didático buscaremos responder às seguintes questões: De que forma o livro didático é construído ideologicamente e como o mesmo atua diretamente na reprodução ideológica sobre o Nordeste? Levado pelo arcabouço teórico na ADLF que afirma que o discurso é construído a partir de já ditos e discursos pré-construídos, buscamos elencar quais os já ditos sobre o Nordeste e quais deles atravessam o discurso construído hoje. E, por fim, quais efeitos de sentidos a seca produz a respeito do discurso sobre o que vem a ser a região Nordeste.

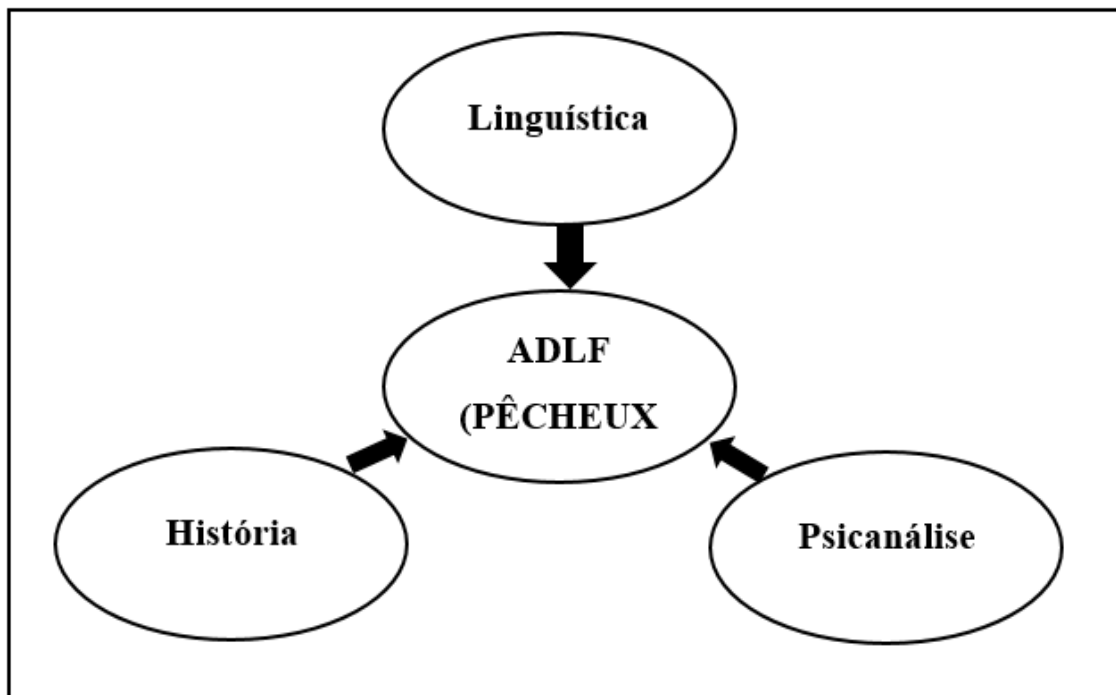
Para responder à todas as indagações e inquietações citadas anteriormente, esta dissertação está estruturada em três capítulos. Capítulo 1 – **Percursos da Pesquisa: a Análise do Discurso como teoria basilar**. Nesta sessão, objetivamos historicizar o livro didático, como também discorrer sobre o mesmo mostrando-o como ferramenta ideológica, afinal de contas ele foi criado com o propósito político e é controlador de sentidos. Além disso será feita uma descrição metodológica da pesquisa. No Capítulo 2 – **Entre o visível e o dizível: a construção discursiva do Nordeste nos livros didáticos** trataremos à tona os discursos silenciados no livro didático, na tentativa de desvelar o discurso da estereotipia e a possibilidade da produção de sentidos outros, mostrando os discursos transversos que permeiam a imagem do Nordeste através da análise de algumas sequências discursivas. No Capítulo 3 – **Mudanças discursivas ou regularidades dos discursos: a construção discursiva de um “novo” Nordeste?** Buscaremos identificar os entrelaçamentos de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais já produzidos sobre o Nordeste, bem como compreender as mudanças histórico-sociais que possibilitam a combinação de diferentes discursos em certas condições sociais específicas sobre essa região. Por fim, faremos algumas considerações finais sobre a pesquisa, relatando impressões que ficaram apontando não para um fechamento da pesquisa, mas indicando novos caminhos para outros olhares, afinal, na investigação em Análise do Discurso sempre existirão outros sentidos a serem gerados, o ponto final não existe.

1. PERCURSO DA PESQUISA: A ANÁLISE DO DISCURSO COMO TEORIA BASILAR

Esse estudo se insere na linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas que visa explicitar os contornos da formação e das práticas educacionais em um território ampliado de regulações e interfaces com os diversos espaços e dimensões pedagógicas (instituições formais e não formais de educação), incluindo a pedagogia universitária, estudos metodológicos, organizações, saberes e práticas.

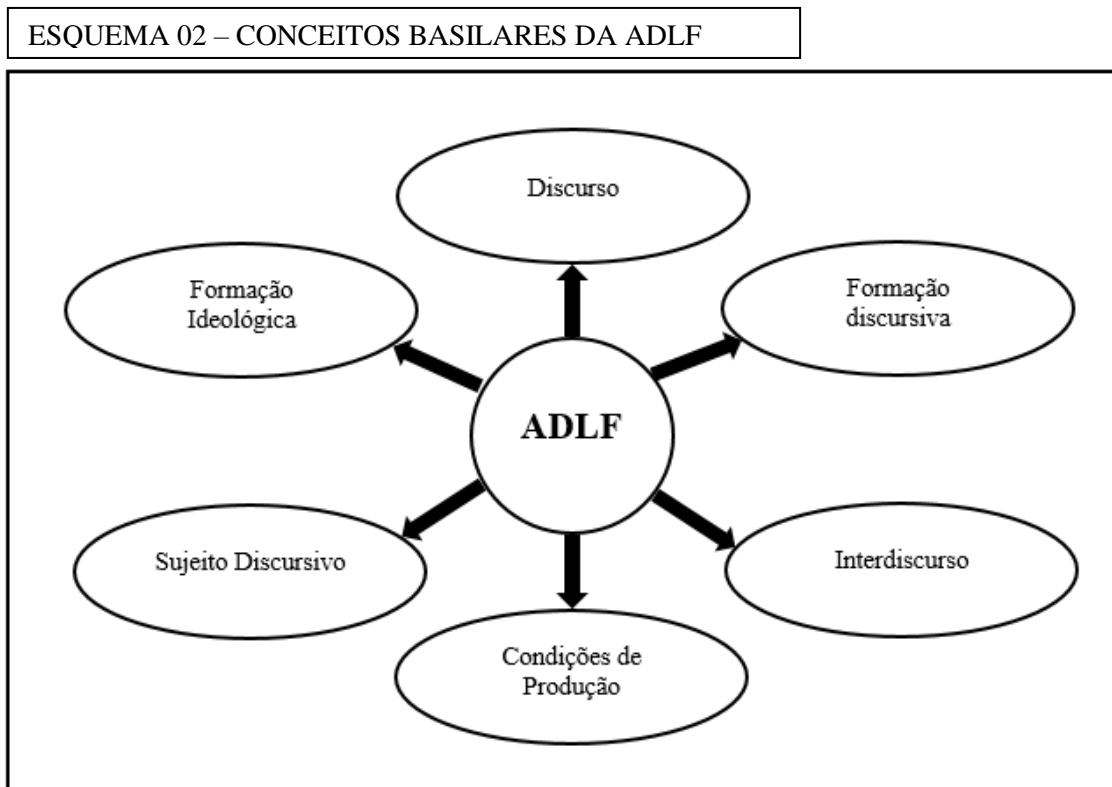
Como já foi exposto anteriormente, usaremos como aporte teórico a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADLF), pois esta é caracterizada enquanto uma metodologia flexível que tem como objeto de estudo o discurso. Embora pertencente ao campo da Linguística, busca uma complementação na História e na Psicanálise, sendo por isso o caminho teórico escolhido para percorrermos durante essa pesquisa.

ESQUEMA 01 – TRIPÉ FUNDADOR DA ADLF



Fonte: HEINE, 2012. p. 17. Esquema elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2018.

A problematização do texto é sem dúvidas um dos objetivos da Análise do Discurso de Linha Francesa, buscando dessa forma os sentidos na sua historicidade e nos processos ideológicos pelos quais os sujeitos constroem seus discursos. Para tanto, tomamos desse campo disciplinar - que se constitui ao mesmo tempo enquanto teoria e metodologia - alguns conceitos basilares para fundamentar teoricamente nossas discussões, como pode ser visto no esquema a seguir:

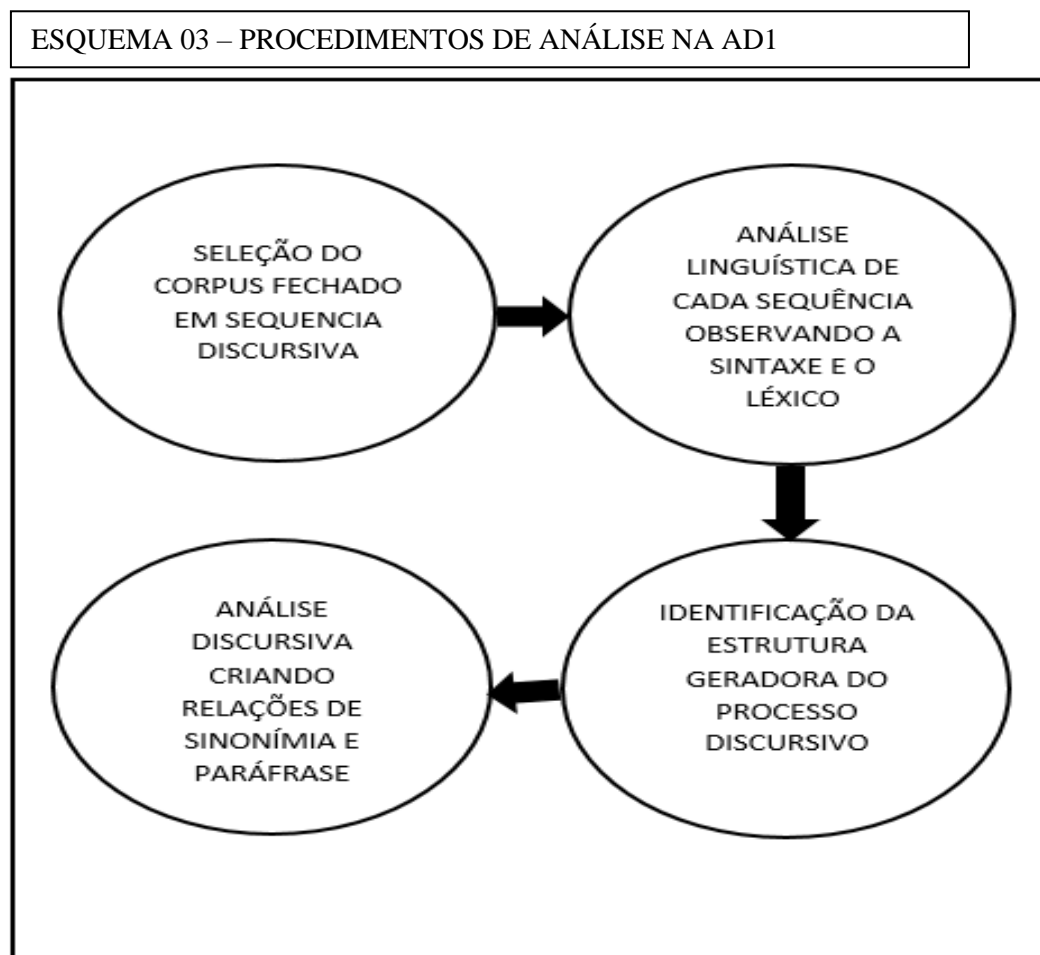


Fonte: HEINE, 2012, p. 24. Esquema elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2018.

No decorrer desta dissertação apresentaremos de forma mais explícita esses conceitos e como estes se relacionam, formando um arcabouço teórico fundamental para a melhor compreensão do nosso objeto de estudos. Por se tratar de um dispositivo teórico, a ADLF atravessou fases que representaram a incorporação constante de avanços teóricos e mudanças, feitas pelo próprio Pêcheux à teoria recém-elaborada. Faremos a seguir um regresso à história desse campo teórico, explicitando, ainda que brevemente, seu percurso construtivo, suas reelaborações e alterações.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

A Análise do Discurso elaborada por Michel Pêcheux é um dispositivo de análise que passou por um processo de desenvolvimento dividido em três fases. A primeira teve início em 1969, onde a noção de máquina discursiva vem à tona. Nesse momento de elaboração de sua teoria (AD1), Pêcheux explora a análise de discursos mais estabilizados, menos polissêmicos e sem tantos equívocos / deslizes que possibilitem vários sentidos possíveis, como por exemplo o discurso político e os discursos doutrinários religiosos. A seguir pode ser observado um esquema que nos apresenta os procedimentos de análise que caracterizam essa fase:



Fonte: MEIRA, 2015, p. 4-5. Esquema elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2018.

Sobre esses procedimentos Pêcheux (2010) explica:

AD1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do *outro* está, pois, subordinada ao primeiro do *mesmo*. (PÊCHEUX, 2010, p. 309)

Dessa forma, nessa primeira fase, a análise de discurso se assemelha a uma análise linguística, pois entende a estrutura como a fonte geradora de sentidos, sendo este último compreendido como fixo, proveniente de condições de produção semelhantes. Essa forma de fazer análises ficou conhecida como maquinaria discursiva pois tomava como objeto de análise enunciados justapostos, com sentidos semelhantes. Assim, funcionaria como uma máquina capaz de analisar enunciados com sentidos próximos e caracterizá-los em blocos mais homogêneos.

Em sua segunda fase (AD2), a teoria desenvolvida por Michel Pêcheux toma emprestado o conceito de Formação Discursiva, oriunda dos estudos de Michel Foucault, abandonando assim a ideia de máquina discursiva, fechada em si mesma.³ O que se tem nesse momento é um rompimento com as barreiras estruturais, criando uma nova forma de análise, onde a estrutura se relaciona com elementos exteriores.

Nessa fase também é introduzida a noção de Interdiscurso para designar, segundo Pêcheux (2010), o exterior específico, onde se comportam as Formações Discursivas e seus embates. Sobre essa segunda fase, Pêcheux conclui que:

AD2 manifesta muito poucas inovações: o deslocamento é sobretudo sensível ao nível da *construção* dos *corpora* discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente duas influências internas desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada. (PÊCHEUX, 2010, p. 311)

³ Para Michel Foucault é a Formação Discursiva que define as regularidades que validam os seus enunciados constituintes. Dessa forma, para o autor, as práticas discursivas determinam que nem sempre tudo pode ser dito e que aquilo que pode ser dito é controlado por uma ordem do discurso. O homem é então produto das práticas discursivas, sendo esta entendida enquanto “uma possibilidade aberta de falar sobre o homem e sua relação com a realidade.” (FOUCAULT, 2006, p.25). Logo, são as Formações Discursivas que determinam o sentido.

Dessa forma, como exposto anteriormente, os discursos estabilizados darão lugar ao entrecruzamento das Formações Discursivas na sua relação interdiscursiva. E por fim, numa fase mais recente, chamada de AD3, Pêcheux nos apresenta a noção de um sujeito que é totalmente marcado pela heterogeneidade e é muito menos estruturalista, situado então no movimento entre o consciente e o inconsciente. O sujeito não é origem e dono do dizer, ele sempre fala a partir de posições predeterminadas.

1.2 RECORTE METODOLÓGICO

Como foi exposto anteriormente, nos apoiamos na Análise do Discurso como ferramenta metodológica, construindo dessa forma um dispositivo de interpretação, compreendendo a língua enquanto um elemento opaco, ou seja, não possui transparência nos sentidos, eles não estão dados, mas sim permitem várias possibilidades de interpretação por conta da sua incompletude. Assim, no decorrer das análises, buscamos compreender os gestos de interpretação, ancorados para isso nos livros didáticos enquanto objetos empíricos, buscando enxergar os não ditos a partir daquilo que já foi dito, mergulhar na imensidão do silêncio para encontrar significados, sentidos, posturas ideológicas assumidas pelos sujeitos históricos produtores do material em questão.

Esta teoria busca verificar os efeitos de sentido gerados pelo discurso, ou seja, a partir do enunciado ou imagem veiculada em determinada materialidade, faz-se a análise de sentidos possíveis sob a ótica do leitor, neste caso o analista. Esses sentidos mapeados são localizáveis na história e na ideologia⁴, melhor dizendo, são discursos que foram construídos no percurso histórico, que possibilita a interpretação dos discursos de hoje. Isto porque, a Análise do Discurso de Linha Francesa acredita que o discurso é sempre interpelado por outras vozes do inconsciente e estas outras vozes estão numa memória discursiva, também chamado de interdiscurso, que é onde situam os ditos, os não ditos, os discursos esquecidos e os silenciados. Assim faremos uma análise saindo da superfície discursiva para ir ao processo discursivo como diz Pêcheux, ou seja, partiremos do trabalho de desvelar a ideologia presente nos discursos, indo para o objeto discursivo até chegar ao processo discursivo. (ORLANDI, 2013, p. 77.)

⁴ A Análise do Discurso de Linha Francesa não concebe a ideologia como uma maneira de escamotear a realidade, mas a compreende enquanto uma prática significante, ou seja, um dispositivo responsável por gerar sentidos na língua.

É importante ressaltar aqui que o pesquisador também ocupa uma posição sujeito, porém o gesto do analista não é determinado apenas pelo gesto ideológico, mas por um dispositivo teórico, o que permitirá no decorrer dessa pesquisa a compreensão de gestos de interpretação que se dará por meio do texto enquanto objeto empírico para chegar ao discurso. Percorremos assim um caminho marcado por três momentos importantes para a análise do corpus:

- Escolha do material empírico (superfície linguística);
- Compreensão do modo de funcionamento dos discursos;
- Constituição dos processos discursivos;

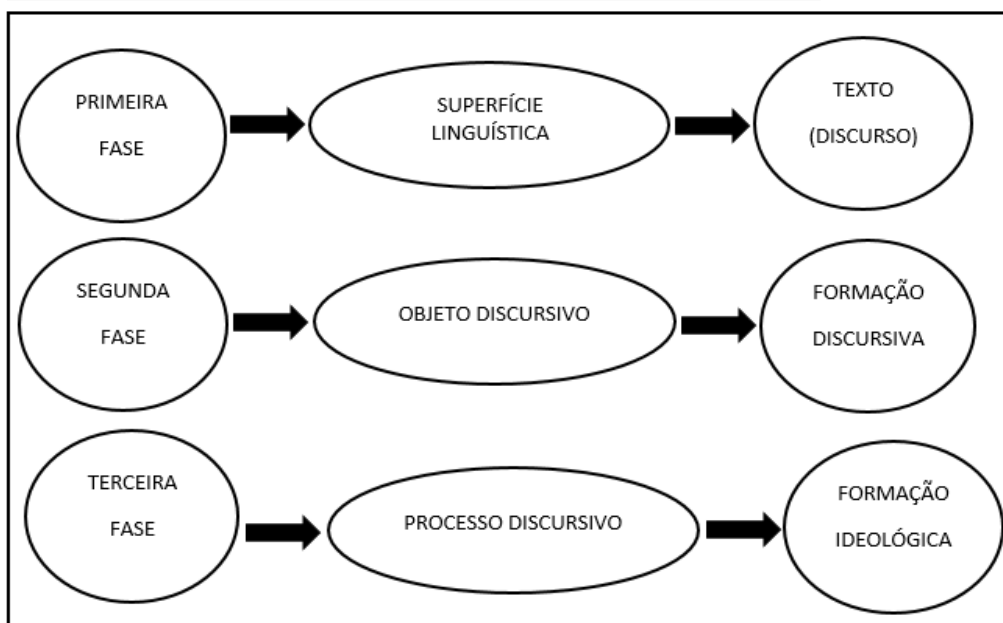
O primeiro momento se deu com o primeiro contato com o texto, onde buscamos ver nele a sua discursividade, iniciando assim as primeiras análises. A partir de leituras e releituras, buscamos pistas e gestos de funcionamento dos discursos, na tentativa de perceber a configuração das formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão, tornando visível a relação do dito com o não dito, não procurando o sentido ou os sentidos verdadeiros daquela materialidade discursiva, mas sim buscando, como nos afirma Orlandi (2012, p. 59) “o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”.

O segundo momento é marcado por uma análise que tem por objetivo relacionar as formações discursivas distintas com as formações ideológicas que orientam essas relações. Compreendemos como formação discursiva a conexão entre enunciado, sujeito e a ideologia. Assim, todo dito é permeado de ideologia, nos permitindo nesse momento da análise a identificação dos diferentes sentidos presentes na discursividade do texto.

No terceiro momento, empreendemos uma reflexão no modo de inscrição do sujeito no processo discursivo, com o objetivo de identificar os efeitos de sentidos que se originam desse processo a partir da seleção de recortes discursivos presentes nos livros didáticos. Nessa etapa analisamos a posição histórica e ideológica que o sujeito produtor da materialidade ocupa, o que nos permitiu compreender os sentidos que se constituem nesse processo discursivo.

Em outras palavras faremos uma análise saindo da superfície discursiva para ir ao processo discursivo como diz Pêcheux, ou seja, partiremos do trabalho de desvelar a ideologia presente nos discursos indo do objeto discursivo até chegar ao processo discursivo, como pode ser visto no esquema a seguir:

ESQUEMA 04 – FUNCIONAMENTO DO DISPOSITIVO



Fonte: ORLANDI, 2013, p. 77.

1.3 PANORAMA GERAL SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

Sempre existiu por parte do Estado uma tentativa de controlar o que se ensina nas escolas e uma das formas de se fazer isso é por meio da utilização de materiais didáticos, principalmente, os livros didáticos. Para isso criou ao longo dos anos políticas de adoção de livros didáticos nas escolas públicas, uma forma de sustentar, como nos mostra Furtado (2009)

Um sistema de produção para fins pedagógicos que, elaborados fora das condições da prática pedagógica, vicia o professor por estes se apresentarem como recursos tradutores do currículo prescrito, facilitadores nas aulas, pois lhes oferecem segurança e direcionam o processo de ensino e atividades. (FURTADO, 2009, p.25)

Neste contexto, os livros didáticos podem ser entendidos como instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar, sendo os mesmos, em muitos casos, os sustentadores da prática pedagógica, permitindo ao professor ser apenas um mero executor de atividades. Na prática de muitos educadores a seleção do que vai ser ensinado parte do livro didático. Existe uma dependência desses educadores em relação a esses

materiais didáticos que se tornam instrumentos fundamentais na constituição dos saberes escolares, reconhecidos como suportes teóricos e metodológico, além de um veículo de sistematização de valores de uma dada sociedade, de uma dada época.

A legislação para o livro didático foi oficializada em 30 de dezembro de 1938, por meio do decreto Decreto-Lei nº 1.006, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático⁵. Essa proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas, teve como objetivo a centralização e reorganização política mais amplas, atingindo dessa forma, o sistema educacional brasileiro. A utilização desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al. 1984, p.22)

O Capítulo I desse decreto trata da elaboração e utilização do livro didático. Torna-se livre a produção ou a implantação de livros didáticos, desde que tenham autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação. É definido ainda nesse mesmo capítulo o que é o livro didático. Este é entendido, para efeito da lei, como os compêndios, os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, e os livros de leitura de classe, entendido como os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Assim, tal decreto era dividido em duas partes: a primeira apresentava as questões ideológicas, vetando os livros que trouxessem conteúdos contrários ao governo instituído, como podemos observar no artigo a seguir.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

⁵ É importante destacar que a década de 1930 é caracterizada pela implantação do Estado Novo, período marcado pelo regime ditatorial, onde durante oito anos, as instituições políticas, culturais, policiais, jurídicas e econômicas foram controladas de modo autoritário pelo Estado.

b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;

c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;

f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;

g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;

i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;

j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;

k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1938)

Considerando, pois, o livro didático a partir da ótica apontada acima, e efetivando um olhar crítico sobre as possibilidades de contribuição deste valioso artefato didático escolar, podemos conceber duas possibilidades na condução de seu emprego na prática educativa: enquanto instrumento que pode contribuir no favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, por meio de uma política cultural comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas, ou ainda, sua utilização como instrumento de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, através do silenciamento sobre determinadas culturas, principalmente aquelas consideradas “minoritárias” e sobre outras realidades diversas.

O que observamos a partir do exposto no artigo citado anteriormente, é a tentativa da manutenção das ideias dominantes da época, ou seja, o que se propões com a criação dos livros didáticos é se pensar uma educação pautada sobre as ideias da classe burguesa, transformando esse material didático em um instrumento de dominação, cuja principal função é impedir que se desperte ou alimente a oposição e a luta de classes sociais. Dessa forma, a ideologia tem então uma função básica nesse processo, uma vez que é a partir da interpelação do sujeito por essa ideologia da classe dominante que determinadas relações sociais se tornam verdadeiras e legítimas.

Tais medidas levaram para as escolas livros com saberes geográficos limitados em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira, desempenhando assim uma função de reproduzidor das contradições sociais e das relações sociais, a educação com função de reprodução da ordem. Esse empobrecimento dos livros didáticos é explicado pela imposição de uma censura sobre tais publicações, autores e editoriais.

Na política do silêncio, trabalha-se com a concepção de que alguns sentidos são censurados pelo sujeito de uma formação discursiva, ou também para toda uma comunidade em algum local historicamente determinado. “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (Orlandi, 2007, p. 29). A autora ainda completa:

Assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois, sabe-se, a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido. (ORLANDI, 2007, p. 76)

De acordo com Orlandi (1995), o silêncio evidencia o que não pode ser dito para poder dizer, sendo chamado de “constitutivo”. A política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, ao passo que o silêncio fundante não estabelece nenhuma divisão, porque significa em (por) si mesmo. (p. 75-79). Como parte da política do silêncio há o silêncio local, que é a manifestação mais visível desta política: o da interdição do dizer (a censura). O silêncio local, ainda na formulação de Orlandi, é a censura, ou seja, aquilo que é proibido dizer em determinada conjuntura. Orlandi registra ainda que

[...] toda uma região de sentidos, uma FD, é apagada, silenciada, interdita. Não há um esquecimento produzido por eles, mas sobre eles. Fica-se sem memória. E isto impede que certos sentidos hoje possam fazer outros sentidos. Como a memória é, ela mesma, condição do dizível, esses sentidos não podem ser lidos. (ORLANDI, 1999, p. 65-66).

É assim, produzindo efeitos metafóricos, que se afetam a história e a sociedade. De maneira geral, a censura retoma o fato de que “falar é esquecer. Esquecer para que

surjam novos sentidos, mas também esquecer apagando os novos sentidos que já foram possíveis, mas foram estancados em um processo histórico-político silenciador. São sentidos que são evitados, de-significados”. (ORLANDI, 1999, p. 61-62 – grifo nosso). No caso da ditadura no Brasil, período em que os censores não admitiam questionamentos, era imposta uma ordem, a censura, de modo que ninguém podia fazer (ou dizer) nada. Dessa forma, “sentidos possíveis, historicamente viáveis foram politicamente interditados”. A segunda parte do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2 tratava dos critérios ligados às questões pedagógicas, metodológicas e conceituais.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo. (BRASIL, 1938)

O decreto instituiu também a Comissão Nacional do Livro Didático. À essa comissão compete: a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

A partir da década de 1960, além das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no país, o aumento de publicações de livros didáticos fez com que o Estado tomasse medidas de fiscalização e intervenção sobre a política para os livros didáticos. Após o surgimento da primeira LDB, diversas foram as emendas que alteraram o texto

regulamentar e legislativo da lei 4.024/61, bem como das subsequentes, marcando o progresso das diretrizes e bases nacionais da educação. Assim, alguns projetos de lei foram propostos à Assembleia Constituinte na tentativa de aperfeiçoar a LDB. Deste modo, foram realizadas discussões sobre as necessidades da educação entre professores e demais profissionais da área, tanto do âmbito público quanto privado, norteando assim as adaptações dos textos denominados de “projetos substitutivos”.

Para Saviani (1999), “é possível perceber como a lei aprovada configurou, uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”. O autor se refere a uma comparação entre o projeto de 1948, o substitutivo Carlos Lacerda de 1958 e o texto da lei 4.024/61, tendo em vista a necessidade de se estabelecer um único ponto de vista ideológico sobre a questão educacional.

Na tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político (golpe militar de 1964), como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de Lei da Reforma Universitária.

Uma outra forma de fiscalizar e intervir sobre a política dos livros didáticos foi a criação do Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), uma vez que a produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessavam aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País. A partir então do Decreto Nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, ficou estabelecido que

Art. 1º Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. (BRASIL, 1966)

Assim, o COLTED ficaria responsável, entre outras coisas, em definir as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da

Educação e Cultura. A ideia era então “gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso” (Decreto nº 58.653/66). Dois dos principais objetivos da COLTED eram estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas.

Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela Lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Desta forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso.

Com a aprovação da lei 5.692/71, os Estudos Sociais foram incorporados ao currículo da escola denominada de primeiro e segundo graus de acordo com núcleo comum compostos de três matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Essas matérias correspondiam às chamadas licenciaturas curtas, e, para as disciplinas do segundo grau, seriam formados professores em licenciatura plena.

Essas medidas receberam intensas críticas dos geógrafos brasileiros, principalmente no que dizia respeito aos Estudos Sociais como campo de integração dos conhecimentos de História e Geografia. Em artigo publicado no Boletim Paulista de Geografia (1981), Seabra questionava a maneira pela qual se pretendia chegar a essa integração: a formação polivalente de professores que recebam um “verniz” das diferentes disciplinas, História e Geografia, sem que tivessem, durante o processo de formação, uma reflexão profunda sobre os fundamentos epistemológicos de cada disciplina. Segundo o autor, retirava-se da relação entre ensinar e aprender sua propriedade fundamental, ou seja, preparar o sujeito para estar no mundo, para agir no mundo e participar da construção da realidade social presente e futura.

Mais uma vez, ocorreram novas redefinições na política do livro didático a partir do Decreto-lei nº 77.107/76, que transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático. No início da década de 1980, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, o governo decidiu passar para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o PLIDDEF (Programa do Livro Didático – ensino fundamental).

Percebe-se até aqui que todos os processos que envolvem a escolha e avaliação do livro é feita por técnicos do governo, através de decretos. Logo, o que temos então é uma “política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria

ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, do livro didático” (WITZEL, 2002).

Atualmente, está em vigor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este foi criado em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC), e tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

Simultaneamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. O projeto em pauta propunha uma ampliação dos recursos para educação pública. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se em uma discussão na Câmara Federal o deputado Jorge Hage como relator do projeto.

Com emendas e projetos anexados à proposta original, iniciaram-se as negociações formando a defesa pela escola pública em um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio.

Até que o substitutivo de Jorge Hage fosse aprovado, cerca de 40 entidades e instituições foram ouvidas em audiências públicas e foram promovidos debates e seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos da reforma educacional referente ao substitutivo que o relator vinha construindo. Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns parlamentares que faziam frente às aprovações.

Esses debates e negociações deram origem a duas novas versões do texto do deputado Elísio, sendo a última votada na Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, e com aprovação final na sessão de 13 de maio de 1993. Tal projeto, ao dar entrada no Senado, foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101 de 1993 que fixa diretrizes e bases da educação nacional, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE).

Uma vez aprovado no Senado o projeto retornou a Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro e o deputado José Jorge foi designado relator. O Governo Federal exigiu a aprovação até o final do ano de 1996, assim, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96. Instituída a lei surge a necessidade de adequação da educação aos novos

parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país.

Observamos que essas reformas educacionais implantadas pelo governo federal trazem consigo benefícios para o mercado editorial de livros didáticos, chamando a atenção para a urgência de uma regulamentação, controle e padronização desses materiais, pois tais manuais são entendidos como instrumentos difusores de ideologias e segundo Choppin (1998, p. 169) “Orientam os espíritos ainda pouco críticos e manipuláveis dos jovens e constituem poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica.”

Portanto, nessa dissertação, o livro didático será entendido como um instrumento de poder e difusor de ideologias. As análises que serão feitas a seguir visam, como nos afirma Courtine (1986) “compreender as formas textuais de representação do político.” É por meio da linguagem que o sujeito se constitui, deixando marcas desse processo ideológico. Dessa forma, inconsciente e ideologia estão materialmente ligados, condicionando o sujeito à ideologia e ao inconsciente.

1.4 DESCRIÇÃO DO CORPUS

O corpus desta pesquisa é constituído pelos livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental publicados nos anos de 1992 e 1999 - Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro e 2012 - Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, todos da editora Ática, escritos por José William Vesentini e Vânia Vlach, utilizados na rede pública de ensino. Ambos os autores são doutores em Geografia e professores universitários com experiência didática nos ensinos fundamental e médio.

QUADRO 01 – LISTA DOS LIVROS ANALISADOS

LIVRO DIDÁTICO	ANO DE PUBLICAÇÃO
1. GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO	1992
2. GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO	1999
3. GEOGRAFIA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO	2012

Fonte: Quadro elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2018.

Hoje, a produção de um livro didático envolve uma série de recursos visuais, gráficos, operacionais que, além de facilitar, possibilitam dinamizar a confecção e distribuição dessas obras, bem como o acesso e os parâmetros estabelecidos em sua avaliação. Apesar do uso de novas tecnologias no processo produtivo dos livros didáticos, sua elaboração nunca foi e ainda não é uma tarefa fácil.

Discorrer sobre um determinado conteúdo, compilar dados, imagens, mapas entre outras demandas que a produção deste material requer, além de tempo e dedicação, exige um número considerável de pessoas envolvidas nesse processo. Soma-se a esse fato a submissão do material aos currículos e às normas educacionais, aos critérios de avaliação, às mudanças provenientes de suas (re) edições etc. Desvelar o silêncio que envolve a produção destes materiais no decorrer de seu curso histórico não é tão simples: do acesso ao trato das fontes chegando à análise de suas peculiaridades, inúmeras são as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores nessa investigação.

Poderíamos compor uma análise que não levasse em conta esses aspectos, porém conhecê-los nos permitiu obter um olhar atento aos textos, aos dados, às informações e às imagens presentes nesses livros diminuindo, assim, os riscos de uma análise precipitada, que não compreendesse o “espírito da época” na qual foram feitos.

Assim, com a finalidade de levantar alguns vestígios das representações sobre o Nordeste a partir dos livros didáticos de geografia, buscando compreender como foram materializados nos textos e a maneira como se articulam no interior de uma disciplina como a geografia, discorreremos sobre aspectos mais amplos dos livros didáticos. Considerando que:

[...] um livro é um espelho flexível da mente e do corpo. Seu tamanho e proporções gerais, a cor e a textura do papel, o som que produz quando as páginas são viradas, o cheiro da cola [...] tudo se mistura ao tamanho, a forma e ao posicionamento dos tipos para revelar um pouco do mundo em que foi feito. (BRINGHURST, 2006, p.159)

Nesse sentido, tomar o livro didático como objeto de estudo requer problematizar não apenas as relações que produziram e permitiram seu aparecimento em um dado momento histórico, mas traçar uma análise detalhada que considere tanto os aspectos que em um primeiro momento podem parecer irrelevantes – mas que na realidade influenciaram diretamente no ensino de geografia como disciplina escolar –, quanto as dificuldades provenientes de aspectos conjunturais.

O resgate da história do Nordeste nos livros didáticos de geografia perpassa pela apreensão não apenas dos fatores conjunturais que possibilitaram silenciar, estipular ou determinar o que deveria ser ensinado, aprendido e assimilado pelas gerações que determinados livros didáticos alcançaram, mas também exige um mergulho nas peculiaridades destas obras, considerando os aspectos materiais que compõem as produções didáticas (autoria, título, capa, formato, cores, imagens, número de páginas, tipologia, papel, tiragem). Esses dispositivos materializam os discursos que permitem “mobilizar na memória a relação da língua com a história e a ideologia.” (HEINE, 2012, p. 26)

Dessa forma, afirmamos que o Nordeste disposto nestes materiais possui marcas e vestígios moldados nas condições presentes em um dado momento de sua trajetória através dos livros didáticos de geografia que, em boa medida, dialogam com o que se encontra impresso no texto, corporificado em suas páginas.

Claro que investigar o livro didático não nos permite afirmar que aquele Nordeste que está materializado nas páginas dos livros tenha sido fielmente o Nordeste ministrado nas aulas, uma vez que a dimensão das práticas que compõem as relações que envolvem o trabalho docente, bem como sua influência no processo de assimilação por parte dos alunos, jamais poderá ser retomada. No entanto, “não podemos ignorar ou subestimar o valor dos indícios, pois as fontes fornecem evidências, provas incontestáveis, isto não no campo das possibilidades, o que não significa uma ausência completa de certezas”. (MUNAKATA apud MÁSCULO, 2008 p. 25).

A partir das Sequências Discursivas localizadas nos livros didáticos analisados⁶, buscamos traçar um panorama que possibilitasse conhecer os desafios e obstáculos enfrentados na elaboração dessas obras, além de dispor as peculiaridades que o impresso materializa, como pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 2 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS LOCALIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	LIVRO DIDÁTICO	PÁGINA
1. O Nordeste é a grande “região problema” do Brasil.	G1 / G2	108 / 113
2. Quando se fala em miséria, em pobreza absoluta, em insuficiência alimentar, pensa-se logo nessa região.	G1 / G2	108 / 113
3. O Nordeste não é uma região homogênea. Existem áreas mais industrializadas, outras com agricultura tradicional e outras ainda com pouquíssimo desenvolvimento.	G1 / G2	108 / 113
4. O que mais caracteriza o Sertão nordestino é o clima semi-árido ou semidesértico.	G1 / G2	110 / 115
5. Há anos em que quase não chove, e às vezes durante anos seguidos chove pouquíssimo – são as periódicas <i>secas</i> , fenômeno climático pelo qual o Sertão nordestino é mais conhecido.	G1 / G2	110 / 115
6. Com ou sem secas, o Nordeste continuaria sendo a região mais pobre do país, pois essa pobreza tem causas históricas, e não climáticas ou naturais.	G1 / G2	110 / 116

⁶ Perceba que tanto no livro G1 quanto no livro G2 as sequências discursivas são as mesmas, mesmo apresentando um espaço de tempo de 7 anos entre as edições. Existe então uma regularidade dos enunciados discursivos. Essa regularidade só vai ser quebrada no livro didático G3. Por adotarmos a Análise do Discurso como caminho metodológico, esse fato ganha grande importância nessa pesquisa uma vez que são essas regularidades proferidas nos livros didáticos, ou seja, são esses discursos que mais se repetem, que nos permite caracterizar a construção discursiva do Nordeste em tais materialidades.

<p>7. Além disso, as secas ocorrem somente no Sertão, onde vive uma pequena parcela da população nordestina. Na área mais povoada e onde se situam as principais metrópoles – a Zona da Mata -, não ocorrem secas. Ao contrário, em certas ocasiões, os índices de pluviosidade chegam a ser bastante elevados, com a ocorrência de enchentes periódicas em Recife, Maceió e outras importantes cidades da região.</p>	G1 / G2	111 / 116
<p>8. Nesse capítulo você vai conhecer não apenas o Nordeste das secas e da pobreza, mas também o Nordeste moderno, que possui outras paisagens: metrópoles e cidades com áreas industriais, comércio intenso, metrô e agricultura moderna.</p>	G3	225
<p>9. Para começar, observe as duas fotos, uma do chamado Nordeste tradicional e outra do moderno.</p>	G3	225
<p>10. O que marca o Sertão nordestino para a imprensa e a opinião pública em geral são as secas, que ocorrem desde o século XVI.</p>	G3	235
<p>11. O “novo” Nordeste</p>	G3	240
<p>12. Apesar da imagem de atraso e pobreza que acompanha o Nordeste brasileiro, esse retrato não é inteiramente verdadeiro.</p>	G3	240
<p>13. O Nordeste não é formado apenas pelos bolsões de pobreza e subnutrição existentes no interior, especialmente nos estados do Maranhão, de Alagoas e do Piauí. Também é construído por metrópoles e áreas modernas, por uma música rica, danças variadas, belas paisagens e um grande potencial turístico.</p>	G3	240

14. A cultura nordestina é um atrativo à parte para o turista.	G3	242
15. O Nordeste é a região brasileira que abriga o maior número de Patrimônios Culturais da Humanidade, como a cidade de Olinda (Pernambuco), São Luís (Maranhão) e o centro histórico do Pelourinho, em Salvador (Bahia).	G3	242
16. Imagens de seca e pobreza costumam ser relacionadas ao Nordeste. No entanto, a região possui muitas outras paisagens. Cite algumas delas.	G3	242

Fonte: Geografia Crítica: o espaço social e brasileiro (1992 / 1999) e Geografia: o espaço social e brasileiro (2012). Quadro elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2018.

2. ENTRE O VISÍVEL E O DIZÍVEL: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

O que nos interessa nesse trabalho de pesquisa não é saber se os discursos construídos sobre o Nordeste brasileiro são mentirosos ou falam a verdade, se estão corretos ou errados. Não é a nossa intenção buscar uma real representação do Nordeste, mas tentar identificar como esse recorte espacial é discursivizado nos livros didáticos, que sentidos estão em jogo na produção desse espaço e compreender de que forma as múltiplas realidades de vidas e histórias, além de práticas e costumes são apagados em nome de uma unidade imagético-discursiva. Assim, como já foi dito anteriormente, tomaremos como princípio metodológico a análise de algumas sequências discursivas presentes nos livros didáticos.

2.1 A PRODUÇÃO DE UM RECORTE ESPACIAL, SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS: NORDESTE, UMA “REGIÃO PROBLEMA”?

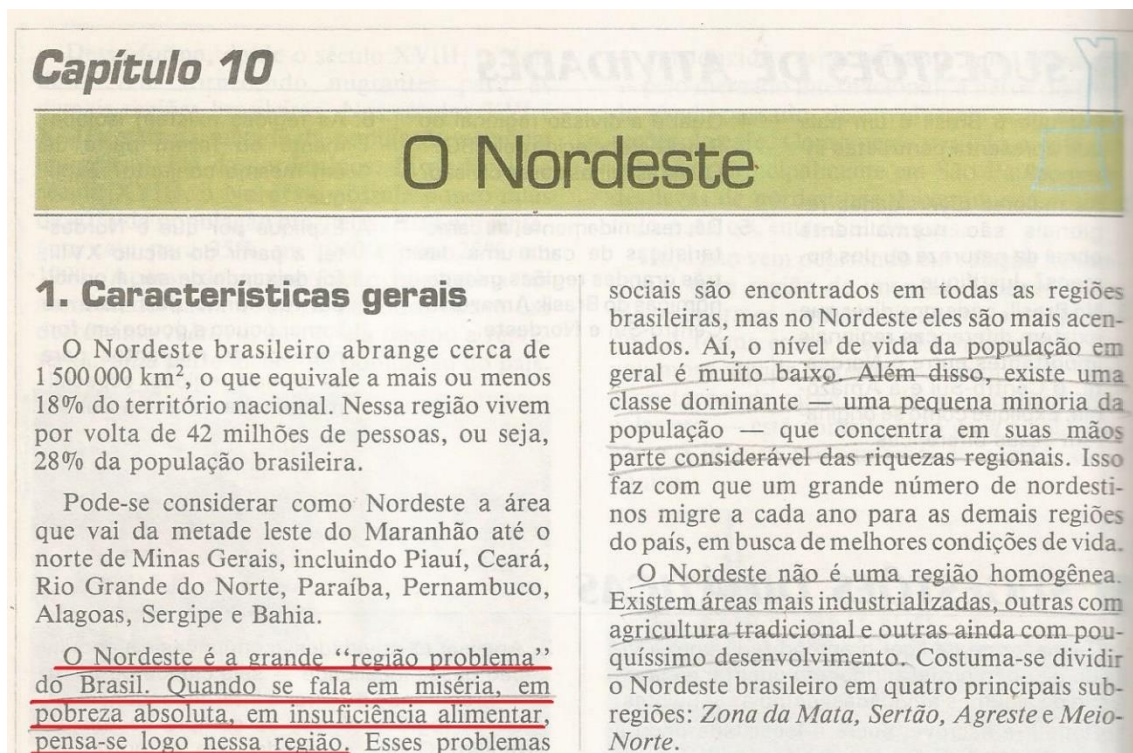
Os livros Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, produzidos na década de 1990, eram direcionados para alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II, hoje chamado de 7º ano. Tem sua estrutura interna dividida em 12 capítulos, onde o capítulo 10 é intitulado “*O Nordeste*”, subdividido da seguinte forma: Características Gerais; A Zona da Mata; O Sertão; As Secas; Nem só a natureza produz a seca; O Agreste; O Meio-Norte. Por fim, são sugeridas algumas atividades.

Iniciaremos aqui um processo de análises que entrecruzarão elementos geográficos, históricos e discursivos. Tomaremos como base o conceito de discurso enquanto efeito de sentidos e texto enquanto materialização dos discursos. Portanto, defendemos a ideia de que o livro didático é um dos meios pelo qual os discursos são veiculados pelos sujeitos e estes são interpelados por diferentes ideologias. Analisar os discursos presentes nos livros didáticos de geografia por nós escolhidos significa compreender, como afirma Orlandi (2013, p. 26)

(...) como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2013, p. 26)

Quando iniciamos a leitura do capítulo intitulado O Nordeste (livros G1 e G2), identificamos no terceiro parágrafo as seguintes seqüências discursivas:⁷

FIGURA 01



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

- *O Nordeste é a grande “região problema” do Brasil.*
- *Quando se fala em miséria, em pobreza absoluta, em insuficiência alimentar, pensa-se logo nessa região.*

Percebemos por meio desse recorte que a imagem dessa região é concebida no material didático em questão a partir de um complexo de ideias, atitudes, comportamentos e representações que já foram construídas na coletividade social e que estão em movimentos de alianças e confrontos, consolidando-se ou contradizendo-se dentro de um complexo a qual chamamos de interdiscurso.

⁷ As seqüências discursivas presentes no livro G1 são as mesmas encontradas no livro G2. Não houve mudanças na parte escrita dos livros.

Como explicita Pêcheux (2009), o interdiscurso é a base de toda e qualquer enunciação, pois nele é que se situam os já-ditos, não-ditos, esquecidos e silenciados. Nenhum discurso surge do nada, não é inteiramente novo, não aparece de modo completamente isolado, mas sempre nasce a partir de um já-dito, de uma rede de pré-construídos. Ele determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já - dito”. Assim ele compreende os discursos já formulados, antes ditos. O interdiscurso comporta também os esquecimentos e os não-ditos, isso o torna inesgotável e o retomamos através de gestos de interpretação, ou melhor dizendo, gestos do interdiscurso. Por sua vez, eles serão as zonas acessíveis pelo sujeito, são os recortes que são recobrados na memória discursiva, ou seja, são as interpretações permitidas ao sujeito dentro dos limites da sua formação discursiva.

Como pode ser visto nas imagens anteriores, na introdução do capítulo intitulado *O Nordeste*, essa palavra é apresentada para nós, leitores, como uma “região problema”, caracterizada pela miséria, pobreza e falta de alimentos. A utilização dessa expressão nos faz pensar o Nordeste a partir de um saber estereotipado, o colocando em um espaço periférico dentro das relações sociais a nível nacional, “como o lugar da periferia, da margem, nas relações econômicas e políticas no país, que transforma seus habitantes em marginais da cultura nacional.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 38).

Sabemos que a palavra *Região* é de uso corrente, sendo utilizada tanto no dia-a-dia como nas diversas ciências. De acordo com o Dicionário Aurélio (2001), por exemplo, o verbete região é descrito da seguinte forma:

Região *sf.* 1. Grande extensão de território. 2. Território ou porção de território que, por seu clima ou produções se distingue dos territórios contíguos. 3. Cada uma das ramificações da administração pública, das ciências, das artes, etc. 4. Cada uma das divisões que se imaginam na atmosfera. 5. Cada uma das seções, em que, convencionalmente, se divide o corpo humano: a região frontal. *Fig.* 6. Cada uma das esferas da atividade humana. (FERREIRA, 2001, p. 592)

Se tomarmos a Geografia Crítica como referência para a definição do conceito de região, veremos que esta é considerada a partir da articulação dos modos de produção, das relações entre as classes sociais e a acumulação capitalista, das relações entre o Estado e a sociedade local e da dimensão política. Nesse caso, a noção de região advinda da Geografia Crítica procura romper com o naturalismo da geografia clássica e com os modelos de análise regional da economia neoclássica, incorporados pela geografia.

Porém, nos livros analisados percebemos que a palavra região vem acompanhada do adjetivo ‘problema’, o que expõe esse termo ao equívoco da língua, o que permite a geração de diferentes sentidos a partir de agora. Assim, por meio do inconsciente, é que podemos pensar na interpelação ideológica como ritual, e que este não se apresenta sem falhas, abrindo espaço para a ruptura, para que outros sentidos apareçam. São as armadilhas da reprodução ideológica, ou como nos mostra Pechêux (2012)

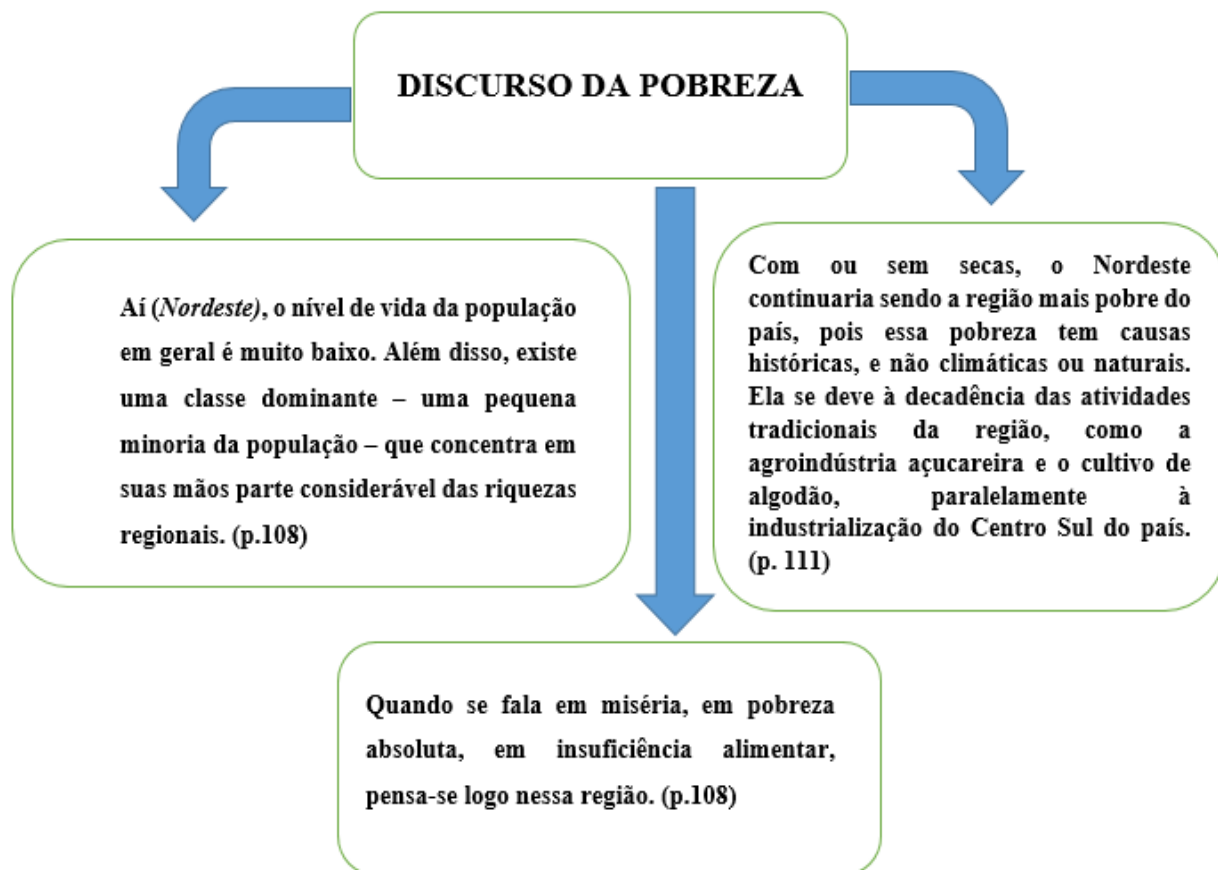
(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PECHÊUX, 2012, p. 53)

Como podemos perceber, não há um sentido fixo, os sentidos escapam, sendo determinados pelas posições ideológicas expostas nesse jogo sócio histórico onde as palavras e expressões são produzidas. Assim, a ideologia atua como um mecanismo que funciona como geradora de sentidos na língua, sentidos estes diversos, mutáveis e em constante deslocamento. Dessa forma, a palavra problema que é dicionarizada como questão, dúvida, o que é difícil de explicar tem seu sentido deslocado para indicar que a região nordeste é algo de difícil explicação. Uma região que é uma questão a ser resolvida.

Atentemos agora para uma outra expressão encontrada nesse mesmo parágrafo: Quando dizemos *pobreza absoluta*, entendemos que nesta região não existe nenhuma fonte econômica de subsistência e nem produção agrícola, por exemplo. Porém, ao que conhecemos pela história da construção do Nordeste, na época da publicação do livro, essa região já havia se industrializado.

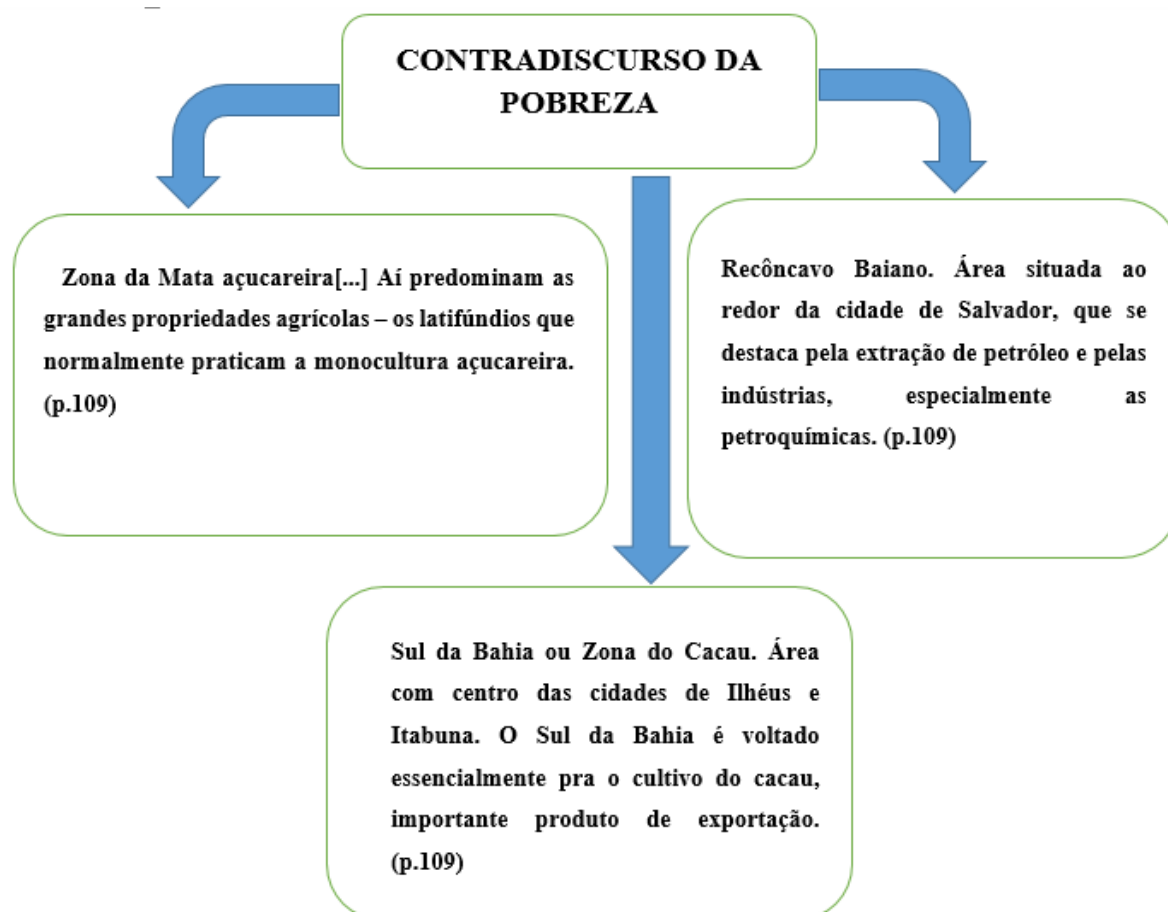
Em seguida, o autor vai afirmar o seguinte: “*O Nordeste não é uma região homogênea. Existem áreas mais industrializadas, outras com agricultura tradicional e outras ainda com pouquíssimo desenvolvimento.*” Dessa forma fica claro a presença de um discurso relacionado à pobreza e miséria absoluta e um contra discurso, que nos mostra um Nordeste com características de um espaço com áreas industrializadas e outras áreas com forte agricultura tradicional.

ESQUEMA 05 – DISCURSO DA POBREZA NO NORDESTE



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999. Elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2017.

ESQUEMA 06 – CONTRADISCURSO DA POBREZA NO NORDESTE



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999. Elaborado por Leandro Nascimento Sátiro, 2017.

A partir dos mapas conceituais acima percebemos que o Nordeste tem várias atividades econômicas e, portanto, uma região com um leque de possibilidades contrapondo o discurso da pobreza absoluta, miséria como dito na abertura do capítulo. Durante a leitura do capítulo, o autor diz que o Nordeste possui cultivo da cana-de-açúcar na sub-região da Zona da Mata, extração de petróleo e indústrias no Recôncavo Baiano e no Sul da Bahia há o cultivo de cacau, importante produto de exportação e produção do chocolate, além de destacar outras atividades agrícolas e pecuária desenvolvidas no sertão nordestino.

“O Nordeste nasce onde se encontram poder e linguagem”, afirma Albuquerque Jr (2011, p. 33). Segundo o autor, aquilo que se passa a definir por “Nordeste”, como uma dada área do território nacional, só começa a figurar nas diversas formações discursivas, políticas, midiáticas, literárias e musicais por volta da primeira década do século XX. A região Nordeste é, então, fruto de uma construção discursiva do espaço brasileiro do século passado. Isso significa que se trata de uma categoria relativamente recente, se considerarmos o início da colonização europeia no começo do século XVI. Logo, o Nordeste é produzido a partir de “enunciados que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 35)

Juntamente com ela, aparecem os “nordestinos”, que passaram a incorporar as características discursivas imputadas à região, criando um efeito de naturalização identitária e apagando as diferenças em prol de uma suposta homogeneidade das suas características físicas, mentais, sociais e econômicas. Apesar de não existir uma definição específica para o “Nordeste” no século XIX, datam desse período os primeiros delineamentos de uma singularização regional no país, em que as identidades em construção de um “Norte” e de um “Sul” figuravam como importantes instrumentos explicativos da incipiente nação brasileira.

Na segunda metade do século XIX, o paradigma naturalista era o principal explicador dos problemas nacionais e apontava para as principais “soluções” dos mesmos problemas. De acordo com esse modelo teórico, as noções de “raça” e “meio” eram fundamentais para compreender o atraso e as dificuldades que a sociedade brasileira encontrava para seguir rumo à “civilização”, definida nos moldes eurocêntricos de Estado e de cultura. Nesse viés, a presença marcante das etnias africanas e indígenas, bem como a ampla miscigenação no país, seriam os grandes obstáculos ao desenvolvimento psicológico, moral e político do “espírito brasileiro” (ALBUQUERQUE, 2011).

Sabe-se que o Nordeste é uma espacialidade construída historicamente, resultando de processos que culminaram com um desenvolvimento desigual e combinado no âmbito interno do próprio país. Sabe-se também que essa região também é fruto de inúmeras práticas e discursos “nordestinizadores”, como nos afirma Albuquerque Jr (2011), que emergiram de forma dispersa e foram sendo cristalizadas com o tempo. O Nordeste enquanto região é definido na esfera política e institucional através de ações como: socorro ao flagelo em tempos de seca, criação de instituições dirigidas à resolução de

problemas da Região como a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), fundada no ano de 1919.

Este Órgão foi criado pelo Decreto nº 7.619, de 21 de outubro de 1909, subordinado ao Ministério da Viação e Obras Públicas, com o nome de Inspetoria de Obras contra as Secas (IOCS). Em 1919 teve a palavra Federal acrescentada ao nome, e em 1945 passou a chamar-se Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS). A IOCS foi o primeiro órgão federal criado com o objetivo de sistematizar o combate às secas periódicas que assolavam a região Nordeste. Sua criação ocorreu durante o governo do fluminense Nilo Peçanha, que exerceu a presidência da República por 17 meses (de junho de 1909 a novembro de 1910) e procurava formar sob sua liderança um eixo alternativo de poder que fizesse frente ao bloco hegemônico São Paulo-Minas Gerais. Criar um órgão para combater as secas no Nordeste do país representaria distribuir uma parcela do poder para os estados da região, que sofriam com o fenômeno.

Nesse contexto, a IOCS nasceu fruto de uma articulação política que envolveu dirigentes dos estados do Nordeste e intelectuais preocupados com o embaraço que o atraso dos sertões representava para seu projeto de uma nação moderna. O novo órgão direcionou suas ações iniciais para o reconhecimento científico do espaço sertanejo. O então ministro da Viação, o cearense Francisco Sá, escolheu para ser o primeiro inspetor-chefe do órgão o engenheiro Miguel Arrojado Lisboa, profundo conhecedor dos sertões e adepto da antropogeografia do alemão Friedrich Ratzel, cuja matriz entendia o progresso como uma ação coordenada entre homem e natureza. Arrojado Lisboa organizou administrativamente o órgão em três distritos com sede em Fortaleza, Natal e Salvador, que ficariam subordinados a uma seção central com sede na avenida Central, no Rio de Janeiro. Paulatinamente os cargos foram sendo entregues nas mãos de engenheiros. Por conta da ausência de técnicos especializados no Brasil, a IOCS contou, nos seus primórdios, com a ajuda de cientistas estrangeiros, tais como o botânico sueco Alberto Lofgren e o geólogo americano Ralph Sopper, que percorreram a região semiárida entre 1909 e 1912 para fazer o reconhecimento científico do espaço.

Esses cientistas produziram os primeiros estudos referentes ao problema das secas na região e apontaram eventuais soluções. Em 1911, a IOCS ganhou novo regulamento e adquiriu o caráter de órgão permanente através do Decreto nº 9.256, de 28 de dezembro. Permanecendo como inspetor-chefe até meados de 1912, além de estimular estudos de caráter científico, Arrojado Lisboa se dedicou à construção de açudes e à perfuração de poços na região, na premissa de que a água traria o desenvolvimento aos sertões. Ao

deixar o órgão em agosto daquele ano, foi substituído interinamente pelo subinspetor, o engenheiro cearense Aires de Sousa. Em 1913 assumiu o engenheiro Aarão Leal de Carvalho Reis, que deslocou o foco das ações da IOCS do reconhecimento científico para o pragmatismo técnico, e da açudarem para a construção de rodovias.

Foi sob seu comando que a IOCS passou por seu primeiro teste de fogo: a seca de 1915. Na ocasião, Aarão Reis foi investido pelo presidente Venceslau Brás de amplos poderes na condução dos trabalhos, fato que, paradoxalmente, enfraqueceu a IOCS, por conta de conflitos de interesses diversos que então se estabeleceram. Aarão Reis centralizou as obras contra as secas retirando os encargos dos distritos estaduais em prol da maior liberdade do poder central na condução dos trabalhos. Em meio às tensões, o órgão ganhou novo regulamento em fevereiro de 1915 através do Decreto nº 11.474. Em 1919 uma nova seca pegou os serviços da IOCS parados, agora já sob a administração do engenheiro José Luís Mendes Diniz, que assumira a inspetoria em 1918. Com a ascensão do paraibano Epitácio Pessoa à presidência da República em julho de 1919, e a recondução de Arrojado Lisboa ao cargo de inspetor-chefe, a IOCS ganhou novo impulso.

Ainda em 1919 o órgão passou a se chamar Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas e ganhou novo regulamento através do Decreto nº 13.687, de 9 de julho. Epitácio Pessoa abriu um avultado crédito para obras contra as secas, que foi chamado de “Caixa das Secas”, a IFOCS retomou o projeto de modernizar os sertões, e várias obras foram encetadas. Foram também definidos os limites espaciais do que se convencionou chamar de Nordeste. Após a saída de Epitácio Pessoa da presidência da República em novembro de 1922 e a extinção da “Caixa das Secas”, a IFOCS perdeu o impulso anterior, o que fez com que em 1926 Arrojado Lisboa novamente deixasse a direção do órgão. Com a saída de Lisboa, a inspetoria passou às mãos do engenheiro Palhano de Jesus, que assumiu em março de 1927 e ficou até outubro de 1930, fase que é considerada de refluxo da IFOCS, quando o órgão diminuiu sensivelmente suas ações por conta da falta de numerário e ocorreu uma desorganização nas obras.

Percebe-se que o Nordeste é fruto das secas, o que o torna um produto criado a partir de discursos produzidos a respeito deste fenômeno climático, principalmente quando em 1987 esse fenômeno alcançou grande repercussão nacional pela imprensa, se tornando o problema mais importante dessa área. O que é dito sobre essa região parte de uma construção estereotipada, que surge a partir de um processo de homogeneização, que se dá, segundo afirma Albuquerque Jr (2011), “na luta com as forças que dominam outros espaços regionais, por isso ela é aberta, móvel, e atravessada por diferentes relações de

poder.” É importante lembrar que os livros didáticos em análise foram escritos e editados sob um olhar sulista. Assim, o que é dito sobre a região Nordeste se dá a partir de um confronto constante entre o que é visível e o que é dizível.

Por isso, o discurso regionalista não pode ser reduzido a enunciação de sujeitos individuais, de sujeitos fundantes, mas sim de sujeitos instituintes. Nesse discurso, o espaço surge como uma dimensão subjetiva, como uma dobra do sujeito, como produto da subjetivação de sensações, de imagens e de textos por inúmeros sujeitos dispersos no social. Este discurso permite que as mesmas imagens e enunciados agenciados por diferentes sujeitos (neste caso os alunos), e eles são apenas articuladores no meio desta dispersão de enunciados, conceitos, temas e formas de enunciação. A consciência regional nordestina não surge com um indivíduo ou com um grupo específico, ela é fruto da relação entre os sujeitos e a situação, ou seja, os elementos sociais, históricos e ideológicos que interpelam esses sujeitos numa dada construção discursiva e que são identificáveis a partir das escolhas linguísticas. Logo, o sujeito sempre enunciará de uma determinada posição com base nas condições de produção permitidas pela instituição. Dessa forma, o sujeito enunciador não é senhor de sua vontade e que o mesmo sofre as coerções de uma formação ideológica e de uma formação discursiva, como também é “submetido à sua própria natureza inconsciente” (MUSSALIN, 2001).

Ao analisar a importância do discurso regionalista na chamada invenção do Nordeste, fruto de uma produção imagético-discursiva que institui uma “configuração de verdades” sobre a região, além de discorrer sobre o papel dos “intelectuais regionalistas”, Albuquerque Jr. (2011) chama a atenção para o seguinte:

Essas figuras, signos, temas que são destacados para preencher a imagem da região, impõem-se como verdades pela repetição, o que lhes dá a consciência interna e faz com que tal arquivo de imagens e textos possa ser agenciado e vir a compor discursos que partem de paradigmas teóricos os mais diferenciados. (ALBUQUERQUE JR. 2011, p. 62)

Percebemos uma ênfase que recai sobre o caráter de repetitividade dos textos e das seleções de imagens buscando compreender / explicar a tensão subjacente entre o mesmo e o diferente, entre a permanência de fragmentos de estereótipos historicamente produzidos pelo discurso da nordestinidade e as transformações existentes no seio mesmo

do repetível / repetido, e quais os sentidos atribuídos a essas transformações na contemporaneidade.

Diferentemente de “lembranças pessoais”, a memória discursiva é concebida numa esfera coletiva e social, responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo e, conseqüentemente, para a interpretabilidade de textos. Nesse aspecto, Pêcheux argumenta que “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (PÊCHEUX, 2010, p.50).

São as redes de memória que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. A estruturação da discursividade constitui, por conseguinte, a materialidade de uma memória social determinada historicamente. Para melhor entendermos esse pensamento, apresentamos a definição de memória discursiva de Pêcheux:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré- construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

A memória, então, é um espaço de retomadas de discursos anteriores, mas não deve ser reduzida a somente isso. A memória é, ainda, um componente balizador de um embate entre forças ideológicas que objetivam restabelecer os implícitos (os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos) e forças antagônicas que lutam para desestabilizar e desregular os já-ditos.

Quando os autores dos livros didáticos em questão afirmam “Quando se fala em miséria, em pobreza absoluta, em insuficiência alimentar, pensa-se logo nessa região”, alguns sentidos são deixados de lado, são apagados. O Nordeste que aparece é aquele preso ao passado, que não se volta para o futuro. A imagem de uma região marcada por espaços utópicos e de sonhos com um amanhã distante da miséria e das injustiças é silenciada. O Nordeste fundante do Brasil não aparece.

Esse silêncio age na construção dos sentidos, atravessando as palavras, indicando para o sujeito leitor que o sentido pode ser outro, ou ainda, como nos afirma Orlandi (2007, p. 14) “que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir

dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante”. Entendemos então que há uma incompletude na linguagem, por isso que a Análise do Discurso nos ajuda a identificar os silenciamentos de certos discursos, uma vez que estes não estão na superfície linguística, naquilo que está materializado em forma de texto ou imagem. Afirma Orlandi (2007, p. 23) que se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significativo. Essa “falta”, esse não dito é também significativo, é ele que permite o movimento dos sentidos, ou seja, o sentido pode ser sempre outro a partir do silêncio.

A incompletude é uma propriedade do sujeito (e do sentido), e o desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentimento de identidade, assim como, paralelamente, o efeito de literalidade (unidade) no domínio do sentido: o sujeito se lança no seu sentido (paradoxalmente universal), o que lhe dá o sentimento de que esse sentido é uno (ORLANDI, 2007, p. 79).

Essa incompletude da linguagem se caracteriza como sendo o lugar da falha que também fala, dos deslizos, da deriva, da possibilidade dos sentidos outros. Nada está pronto: nem sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos. Existe sempre um movimento de construção constante tanto dos sentidos quanto do próprio sujeito. Ao mergulhar nesse entrelaçamento de silêncios, o sujeito vai penetrando na exterioridade do discurso, e a partir das condições de produção traz para o seu discurso aquilo que já foi falado antes, em outro espaço/tempo.

Dessa forma, podemos afirmar que, ao trazer a imagem de um Nordeste ligado com a miséria, definindo-o como a “região problema”, o espaço marcado por conflitos e lutas sociais, onde a busca pelo poder é constante, é silenciado. O que aparece como característica definidora dessa região é o Nordeste e o nordestino miserável, “produto de um sistema de forças e dele constitutivo. O próprio Nordeste e os nordestinos são invenções destas determinadas relações de poder e do saber a elas correspondente” (Albuquerque Jr, 2011, p 31).

Observamos na sequência discursiva em questão a presença das aspas destacando o termo “região problema”. Na língua portuguesa, as aspas são empregadas sempre que precisamos abrir e fechar citações, quando temos como intenção exprimir ironia ou conferir destaque a uma palavra ou expressão empregada fora de seu contexto habitual, quando no texto surgirem neologismos, arcaísmos ou gírias, pois é importante que esses termos ganhem destaque, para ressaltar a ocorrência de empréstimos linguísticos

(estrangeirismos) no texto, sobretudo quando não estiver disponível a opção “itálico” ou até mesmo para marcar o título de uma obra.

Entretanto, aqui a compreendemos como um elemento que marca a heterogeneidade discursiva dos sujeitos que escreveram os livros didáticos, ou seja, o discurso não é inocente e nem transparente, em um mesmo momento estão em embate inúmeras posições discursivas e ideológicas que constituem a língua e o sujeito. A língua, neste caso, é marcada pela opacidade, ou seja, não reflete a realidade como postulavam teóricos anteriores a Pêcheux. Os sentidos não são estáticos, mas derivam de posições ideológicas dos sujeitos do discurso.

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação de uma realidade. Não há, aliás, realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que haja sentido (ORLANDI, 2013, p. 48).

Neste caso, Orlandi (2013) afirma que, a ideologia é elemento necessário para a produção de sentido e para construção dos discursos, negando assim, a visão psicologista do que vem a ser ideologia. Para a ADLF, a ideologia tem seu significado ampliado, tornando-se fundamental para a relação do homem com o mundo a sua volta. Portanto, relacionando com o *corpus* desta pesquisa, ser uma “região problema” vem de uma construção histórica e ideológica, sendo que a Ideologia e a História são os principais formadores de conceitos de uma sociedade, pois é a partir da história que são formadas as posições e hierarquias e, tudo isso, provêm de uma mentalidade coletiva chamada ideologia.

Observamos então a manifestação explícita de diferentes vozes: o sujeito, no momento em que fala, escreve, traz para o seu dizer alguns outros dizeres que o constituem, marcando, assim, distância entre ele e outros que ele seleciona de acordo com seus interesses. Esses “outros” são representados, na superfície linguística, por citações, aspas, comentários, itálicos, metáforas, imitação, ironia etc.

Assim, o sujeito enunciatador do livro didático aqui analisado, retoma o discurso do outro e, ao fazê-lo, inscreve conscientemente o outro em seu espaço discursivo sob diferentes formas, compreendendo assim o que Orlandi (2009) nos diz, que o interdiscurso funciona como a memória do dizer, isto significa que tudo o que já foi dito inscreve-se no interdiscurso, isso porque o interdiscurso constitui um complexo de formações discursivas. Dessa forma, compreendemos que todos os sentidos já produzidos

se fazem presentes nele, neste complexo, é onde se encontram todos os sentidos e não apenas os sentidos que são autorizados pela Forma-Sujeito.

Chegamos à conclusão de que o autor reafirma uma imagem do Nordeste já produzida em um período histórico diferente daquele em que os livros didáticos foram escritos, ou seja, o saber discursivo torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

QUADRO 03 – GESTOS DO INTERDISCURSO SOBRE A REGIÃO NORDESTE

<p>“... algo sabíamos por leitura sobre a terra do sofrimento, que tem prados só de urzes, tem montanhas de penhascos, habitações só de colmos, céu que nunca se encobre... chão que nunca recebe orvalho, rios que não têm água. O Nordeste brasileiro só foi divulgado com tal designação após a última calamidade que assolou em 1919, determinando a fase decisiva das grandes obras contra as secas (...) quando levas de esqueléticos retirantes vieram curtir saudades infindas na operosidade do generoso seio sulino, quem sabe se ainda em dúvida, entre a miséria de lá a abundância daqui...” (Jornal O Estado de S. Paulo, 1923)</p>

<p>“...Incontestavelmente o Sul do Brasil, isto é a região que vai da Bahia até o Rio Grande do Sul, apresenta um tal aspecto de progresso em sua vida material que forma um contraste doloroso com o abandono em que se encontra o Norte, com seus desertos, sua ignorância, sua falta de higiene, sua pobreza, seu servilismo. ” (Jornal O Estado de S. Paulo, 1920)</p>
--

<p>“...fanáticos boçais que se disseminavam por toda parte na região e pelas turbas que os assediavam, homens e mulheres com aspectos alucinados, olhos esbugalhados, com os braços estendidos, atirando-se por terra, tentando tocar a barra da batina do beato...”</p>
--

<p>“O tapete de cordas duras e agressivas impedia que seja real o contato entre a criatura e a terra. ”</p>

<p>“Como senhora em sua crueldade, surge em lugares destacados a Cabeça de Frade que abrolha a flor da caatinga, em pontos esverdeados, em atitudes agressivas. Tudo nela queima, fere e penetra em nossa mão. ”</p>
--

<p>“...um recuo do tempo para os olhos de um filho do Sul, a vida parece desandar, girar ao inverso, vinte anos menos em cada dia de viagem... Povo, hábitos, manifestações</p>

estéticas e religiosas, ideias e preconceitos, tudo soa no vazio de eco, com as vozes indefiníveis de alongado pretérito...”

“... a linguagem sustenta formas quinhentistas, abandonadas de muito mesmo em Portugal, de onde vieram. ”

“Não vendo ao redor senão rostos macerados, fisionomias impressionantes de iluminados e penitentes, o que se tem não é nenhuma vontade de rir, mas um furioso apelo à razão, o que nos levaria a protestar, a gritar, a chamar à realidade aquele *estúpido rebotalho humano*, ensandecido e explorando na maior das covardias, se essa mesma razão não visse o perigo do desgraçado que ousasse ali esboçar que fosse um gesto de crítica ou dito de condenação. ”

Fonte: ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e outras artes. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

A invenção de uma identidade, de um recorte espacial e regional se dá por meio da própria sociedade e daquilo que ela diz sobre esse espaço, que é recortado e nomeado e em torno dele criam-se uma série de imagens tudo isso leva a um padrão de homogeneização da região então criada discursivamente, ou seja, o discurso da estereotipia é um elemento de ajuda a cristalizar esse sentido de região miserável e sem solução. Tal construção discursiva é assertiva, estável criticamente, que surge de uma caracterização “grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo” (Albuquerque, 2011, p. 30)

Assim, notamos que nos livros didáticos selecionados para essa pesquisa os discurso estereotipados, naturalistas e deterministas transformam a região Nordeste em uma totalidade e onde o que é heterogêneo e descontínuo aparece às avessas, criando assim a partir do cruzamento de práticas e discursos regulares e repetitivos, a cristalização de um espaço regional, de um lugar onde as relações sociais à nível nacional são apresentadas como periféricas, o lugar da margem, tanto no que diz respeito às relações econômicas e políticas do país, bem como o lugar do tradicionalismo e do folclore quando se trata da cultura.

2.2 NORDESTE: UMA REGIÃO FADADA AO FRACASSO?

A natureza e a história do povoamento diferenciaram, no Nordeste, quatro sub-regiões bem caracterizadas, permitindo-nos afirmar que essa região brasileira apresenta algumas pluralidades mostrando-se assim heterogênea, principalmente no que diz respeito à grande variedade de situações físico-climáticas. A Zona da Mata é a faixa contígua à linha costeira que se estende do sul da Bahia até o Rio Grande do Norte. O Agreste é a faixa de transição, paralela à Zona da Mata, entre as planícies litorâneas úmidas e o interior semi-árido. O Sertão corresponde à mancha semiárida que abrange cerca de metade da área nordestina. O Meio-Norte compreende o Maranhão e a parte ocidental do Piauí, e representa uma vasta transição ecológica entre os domínios semi-árido e equatorial.

A partir destas descrições distintas das sub-regiões do Nordeste, podemos perceber a diversidade e pluralidade territorial, climática e cultural dessa região, evidenciando que o discurso generalizador de que o Nordeste se resume ao sertão do semi-árido nada mais é que um estereótipo negativo, ou seja, quando afirma que o Nordeste é subdesenvolvido por conta da seca, nega no mesmo momento o seu desenvolvimento e tantos outros sentidos.

Ao analisarmos mais uma sequência discursiva presente nos livros G1 e G2, “*Com ou sem secas, o Nordeste continuaria sendo a região mais pobre do país, pois essa pobreza tem causas históricas, e não climáticas e naturais.*” Observamos que há um apagamento dessa heterogeneidade físico-natural presente no Nordeste, e que este silenciamento ganha maiores proporções, levando ao surgimento de um discurso determinista.

FIGURA 02

As secas

As secas constituem provavelmente o fenômeno que mais tem caracterizado o Nordeste em filmes, romances, canções, noticiários de imprensa. As imagens transmitidas por esses meios são às vezes exageradas, dando origem a mitos ou explicações falsas e fantasiosas.

É comum, por exemplo, ouvirmos dizer que as secas constituem a principal causa do subdesenvolvimento nordestino, ou ainda a grande razão da vinda de migrantes dessa região para São Paulo ou Rio de Janeiro. Nada disso é verdadeiro.

Com ou sem secas, o Nordeste continuaria sendo a região mais pobre do país, pois essa pobreza tem causas históricas, e não climáticas ou naturais. Ela se deve à decadência das

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

Por tomarmos a Análise do Discurso como ferramenta teórica e metodológica, compreendemos que esse silêncio age na construção dos sentidos, atravessando as palavras, indicando para o sujeito leitor que o sentido pode ser outro, ou ainda, como nos afirma Orlandi (2007, p. 14) “que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante”. Dessa forma quando se diz na sequência discursiva “*Com ou sem secas, o Nordeste continuaria sendo a região mais pobre do país*” apaga-se o sentido de que existem áreas úmidas no Nordeste e que este tem um grande potencial de desenvolvimento.

Além disso, é interessante perceber que no decorrer do texto produzido nos livros didáticos em questão não é apontado e nem discutido quais seriam essas causas históricas causadoras da pobreza dessa região. Existem então outros fatores que nos permitem compreender a “pobreza” em que vive parte da população semiárida nordestina, que vão além dos condicionantes climáticos e além das fronteiras regionais. Destacamos aqui que no espaço regional nordestino, as condições de pobreza presentes em algumas áreas não se detêm apenas àquele espaço, uma vez que é facilmente observada em outras partes do território brasileiro. Sendo assim, a situação de pobreza destacada no enunciado discursivo em questão é apenas mais uma faceta do problema maior que é a pobreza que atinge outras regiões.

A situação de pobreza em que vive a maioria da população do semi-árido encontra explicação, também, nas condições de posse e uso da terra prevaletentes naquela sub-região. Sabe-se que a pecuária extensiva e o latifúndio foram as bases da organização

econômica e social do Sertão nordestino. As rendas dos grandes proprietários surgiam da comercialização da carne e do couro.

Assim, percebemos que o texto é lacunar, simplista, impedindo que os leitores tenham condições de compreender a complexidade da situação. O leitor se depara com esses apagamentos e incompletudes, tornando-se incapaz de desenvolver uma postura mais crítica. Dessa forma, na rede dos pré-construídos, no momento da enunciação, alguns discursos são silenciados e este silêncio é assim, elemento necessário para a geração de sentidos, uma vez que é por meio do silêncio que o sujeito se insere no sentido. Como descreve Orlandi (2007):

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante (ORLANDI, 2007, p.14).

Portanto, o silêncio é fundante para linguagem, ou seja, antes mesmo dela existir já há o silêncio. Entendemos então que há uma incompletude na linguagem, por isso que a Análise do Discurso nos ajuda a identificar os silenciamentos de certos discursos, uma vez que estes não estão na superfície linguística. Afirma Orlandi (2007, p. 23) que se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante. Essa “falta”, esse não dito é também significante, é ele que permite o movimento dos sentidos, ou seja, o sentido pode ser sempre outro a partir do silêncio.

A incompletude é uma propriedade do sujeito (e do sentido), e o desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentimento de identidade, assim como, paralelamente, o efeito de literalidade (unidade) no domínio do sentido: o sujeito se lança no seu sentido (paradoxalmente universal), o que lhe dá o sentimento de que esse sentido é uno (ORLANDI, 2007, p. 79).

Essa incompletude da linguagem se caracteriza como sendo o lugar da falha que também fala, dos deslizamentos, da deriva, da possibilidade dos sentidos outros. Nada está pronto: nem sujeitos, nem os discursos e nem mesmo os sentidos. Existe sempre um

movimento de construção constante tanto dos sentidos quanto do próprio sujeito. Ao mergulhar nesse entrelaçamento de silêncios, o sujeito vai penetrando na exterioridade do discurso, e a partir das condições de produção traz para o seu discurso aquilo que já foi falado antes, em outro espaço/tempo.

Observando novamente a sequência discursiva a que nos referimos anteriormente, percebemos que a seca é tomada como elemento principal de análise nesse enunciado, uma vez que é apresentada como característica presente em todo o Nordeste brasileiro. Os demais aspectos naturais da região nordestina são silenciados além dos aspectos históricos. Um dos sentidos possíveis gerados a partir desse enunciado é o de que o Nordeste é uma região totalmente seca. Outro sentido é o de que não existe solução para o problema “pobreza”, marcando essa região como realmente uma “região problema”.

Sabemos que além dessa área semiárida, que corresponde à cerca de 57% do território nordestino, existem outros ambientes naturais que permitem e permitiram durante anos o desenvolvimento de atividades econômicas como o comércio. Falamos aqui do Agreste nordestino, onde as principais cidades dessa sub-região passaram a funcionar como entrepostos dos produtos do interior destinados aos mercados da faixa litorânea. Fornecendo gêneros agrícolas, couro e carne para os centros urbanos da Zona da Mata, adquiriram a condição de centros submetropolitanos ou capitais regionais. A exemplo disso podemos citar as cidades de Caruaru, em Pernambuco, Feira de Santana, na Bahia e Arapiraca, em Alagoas.

Destacamos também a Zona da Mata que compreende uma área que concentra a maior parte da população nordestina. Os principais centros industriais nordestinos localizam-se nessa faixa. Na metrópole de Salvador está o Polo Petroquímico de Camaçari, que é hoje um grande complexo industrial associado a uma refinaria de petróleo da Petrobrás. Na metrópole do Recife encontram-se os distritos industriais das cidades de Cabo, Jaboatão e Paulista.

Percebemos então que existe entre a sociedade e a natureza uma relação de âmbito concreto, uma vez que o ser humano necessita extrair recursos naturais para a sua subsistência e uma outra relação que se dá por meio do discurso, relação esta elaborada por meio dos dizeres e como já vimos anteriormente, dos não-ditos, daquilo que foi silenciado, que se encontra na memória discursiva dos sujeitos. Ao mesmo tempo que a sociedade por meio de uma prática social diária organiza o espaço ao seu redor, discursos produzidos por essa mesma sociedade formada de sujeitos ideologicamente assujeitados surgem como forma de poder e o livro didático, como um difusor de ideologias, o

reproduz. Assim, o Nordeste é moldado, ganhando formas e traços de uma região pobre que, mesmo que a seca não existisse, não conseguiria se desenvolver. Dessa forma, o determinismo geográfico, com seus discursos assertivos, confere à natureza um sentido explicativo para graves problemas sociais e os desdobramentos desta prática sobre a organização da sociedade e do território.

Porém, como nos mostra Orlandi (2012), “(...) nos processos discursivos há sempre ‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência”. E é justamente nessa falha que surge o lugar do possível, abre-se espaço para a ruptura, o questionamento, o desenvolvimento do pensamento crítico. O professor precisa então aproveitar esses espaços para criar condições para que os sujeitos, nesse caso os alunos, possam ser outros. E que os sentidos também sejam outros, permitindo a formação discursiva de um outro Nordeste. É por meio dessa resistência que o processo de reprodução ideológica pode se converter em uma transformação de pensamento.

Dizer que “*Com ou sem secas, o Nordeste continuaria sendo a região mais pobre do país, pois essa pobreza tem causas históricas, e não climáticas e naturais*” nos mostra um discurso que caminha na direção da desolação de uma região de forma generalizada, onde a experiência da modernização não é possível nem mesmo de forma parcial. Esse enunciado discursivo nos faz pensar em um Nordeste sem opção, fadada realmente à miséria, construindo uma imagem negativa do Nordeste. A história da construção da Região Nordeste como um espaço fadado ao atraso é recorrente no imaginário da sociedade brasileira de uma forma geral, sendo assim uma construção ideológica. Percebemos isso ao nos depararmos com notícias ligadas a conflitos sociais nessa região, registradas em diferentes suportes discursivos, a exemplo de jornais e na própria mídia televisiva. Exemplo disso são os registros do passado ligados ao grupo de Lampião e os seguidores de Antônio Conselheiro, que ameaçavam o poder local daquela época, criando assim uma imagem estereotipada de um Nordeste miserável, pobre, onde a justiça não existe e onde o fracasso é marca registrada dessa região.

Entendendo o Nordeste enquanto uma região construída a partir de discursos reproduzidos por sujeitos assujeitados ideologicamente⁸, percebemos que o livro didático

⁸ Toda e qualquer palavra enunciada carrega em si uma carga ideológica que tem relação com a posição ocupada pelo sujeito que enuncia. Dessa forma falar em um sujeito assujeitado é afirmar que este não é livre para dizer o que quer uma vez que se encontra ligado à diferentes formações discursivas e ideológicas. Os sujeitos falam sempre de uma posição social determinada nas relações de produção.

vem reforçar esse processo. Assim, fica evidenciado o discurso generalizador de que a construção do imaginário regional nordestino passa pelo processo de unificação entre os discursos sobre a natureza semiárida e a seca nordestina. Não afirmamos aqui que o sujeito escritor teve essa intenção ao escrever tal enunciado, porém controlado pela história que o atravessa, os sentidos gerados podem vir a ser outros. Assim, o silêncio faz com que o sujeito não tenha o controle sobre os sentidos, dando fluidez, dinamicidade aos sentidos, ou seja, “se há um silêncio que apaga, há um silêncio que explode os limites do significar” (Orlandi, 2007, p. 85). Portanto, o silêncio é constitutivo do dizer, pois o sujeito ao proferir um discurso gera palavras e determinados sentidos que se relacionam com sua posição-sujeito, com sua formação discursiva e, silenciam outras palavras, outros sentidos que também contribuem para que seu dizer signifique.

Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um continuum significante. O real da significação é o silêncio. E como nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso (ORLANDI, 2007, p. 29).

Desse modo, como afirma a autora acima, longe de ser um vazio, uma ausência de marca linguística, o silêncio significa, gera sentidos que não estão explicitados no discurso. Ele garante o movimento de sentidos. Ele é em si, essencialmente, carregado de sentido. Assim, afirmamos que o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é (Orlandi, 2007, p. 31), ou seja, o discurso tem seu início no silêncio, pois ele é que faz significar o discurso. Deixamos claro que existe uma diferença entre o silêncio e o implícito, pois este último já está lá, é palpável, já o silêncio não está pronto, já dado, como metaforiza Orlandi (2007)

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das palavras [...] como para o mar, é na profundida, no silêncio, que está o real do sentido. As ondas são apenas o seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras) (ORLANDI, 2007, p. 32-33).

Consoante Orlandi (2007), há no discurso o que há de mais profundo, como alicerce: o silêncio. As ondas são as possibilidades de sentidos que podem ser gerados a partir do momento da enunciação. Comprendemos então que o implícito é o localizável

no contexto e na situação de produção enquanto que o silêncio não está disponível e não é diretamente observável, extrapolando dessa forma os limites da interpretação desfazendo toda e qualquer tentativa de controle dos sentidos necessária ao homem, pois o mesmo se dá na falha, no equívoco, na dispersão, nas brechas do discurso. Segundo Lisbôa (2008, p. 129), o implícito é um “dizer entranhado em outro dizer, ou seja, são palavras não pronunciadas, mas que se manifestam através de outras palavras”. Em síntese, o implícito é aquilo que representa os vazios existentes entre os enunciados realmente realizados, ou seja, é aquilo que não está dito, mas que está significado; o silêncio ou o não-dito constitui aquilo que foi omitido no discurso; e a interpretação se faz necessária diante da incompletude do discurso (ORLANDI, 1996, 1999). Logo, vemos esse “vazio”, “incompleto” da linguagem que é o silêncio, como um horizonte para interpretação. Dessa maneira, temos o silêncio como elemento constitutivo do sentido.

Torna-se evidente o fato de que a seca, que faz parte das características naturais de determinada sub-região do Nordeste, nos aponta para o surgimento de um imaginário político que busca na natureza seu suporte discursivo. Dessa forma, percebe-se a utilização dessa característica natural na construção discursiva dessa região, tornando a seca em um recurso que vai além do natural, ela ganha aspectos políticos. Logo, existe uma forte ligação entre o fenômeno da seca na região semiárida nordestina e os entraves relacionados aos processos de modernização e desenvolvimento econômico presentes nessa região. Há um processo de politização da seca, transformando-a em um fator que impede o desenvolvimento de determinadas atividades aí implantadas, e como consequência, dá a essa parte da região um caráter de pobreza, que se estende discursivamente por todo o Nordeste. Fica evidente que essa construção discursiva se reforça a partir de uma rede de fatores históricos e geográficos, que acabam por moldar os atores regionais sociais, dando-lhes traços estereotipados.

Podemos relacionar esses fatos ao poder político e econômico dos grandes latifundiários, os famosos coronéis, que controlavam as prefeituras e os governos estaduais através do voto de cabresto. Desde a proclamação da República, em 1889, o governo federal procurava estabelecer a ordem nas terras do semi-árido, reprimindo o cangaço e subordinando as elites locais ao poder central. A política de obras contra as secas foi a estratégia encontrada pelo governo para alcançar essas metas. Assim, uma Inspeção Federal de Obras Contra as secas (IFOCS) foi criada em 1909 com a finalidade de executar um vasto programa rebatizado como Departamento Nacional de Obras Contra as secas (DNOCS). Na ocasião, definiu-se a área de atuação do DNOCS – O Polígono

das Secas, área que não abrange toda a região Nordeste, e sim apenas a área central dessa região. Tal delimitação representou, como nos afirma Garcia (1984) a criação de uma área feita por burocratas que, sobre o mapa do Nordeste, traçaram linhas imaginárias determinando que fora dos riscos feitos por eles não haverá secas.

A partir de então, durante as longas secas, o governo federal passou a abrir frentes de trabalho, empregando temporariamente os camponeses arruinados. Em troca de remuneração mínima, os atingidos pela seca tornavam-se trabalhadores na construção de açudes ou rodovias. Desse modo, reduzia-se o impacto da tragédia. Mas as raízes sociais da miséria prosseguiram intocadas, traduzindo-se em novos desastres no período seco seguinte. Assim como os açudes, as estradas construídas pelas frentes de trabalho serviam para escoar os produtos comerciais dos latifúndios e valorizar as propriedades. Além disso, as verbas despendidas pelo governo federal muitas vezes não construíam nada, apenas engordavam o patrimônio dos coronéis e facilitavam os sistemas de compra de votos nas eleições locais. Atrás dos açudes inacabados, das barragens-fantasma e dos hospitais imaginários erguia-se a chamada indústria da seca.

O fato é que as secas, que abrangem apenas parte da região Nordeste, começam pouco a pouco a estender seus tentáculos discursivos sobre o imaginário da sociedade de forma que se transformam em falas como “as secas do Nordeste”, passando de um fenômeno pontual a um fenômeno regional. Esse processo discursivo que tem início no seio das oligarquias das províncias do “Norte”, acaba por atingir todo o país por meio de uma ação de politização da seca, tornando-a o centro das atenções. Como nos mostra Albuquerque Jr (2011)

O tema seca foi, sem dúvida, o mais importante, por ter dado origem à própria ideia da existência de uma região à parte, chamada Nordeste, e cujo recorte se estabelecia pela área de ocorrência deste fenômeno. Seja pelas práticas que suscitou, de “auxílio” aos flagelados, de controle de populações famintas, de adestramento de retirantes para o trabalho nos “campos de concentração”, de organização institucional para o “envio de socorros públicos e particulares”, de mecanismos de controle das “obras contra as secas”, seja pela necessidade de unificação do discurso dos representantes desta “área da seca” em nível nacional, deu origem ao *discurso da seca*, que se transmutou paulatinamente num discurso regional orientado para outras questões. A seca foi decisiva para se pensar o Nordeste como um recorte inclusive “natural”, climático, um meio homogêneo que, portanto, teria originado uma sociedade também homogênea. (ALBUQUERQUE JR 2011, p. 138)

Logo, a imagem do Nordeste passa a ser pensada a partir da seca, deixando de lado todas as outras áreas úmidas existentes em seu território. O fenômeno da seca é, então, construído no momento a partir do qual este fenômeno passa a interessar aos poderes públicos, passando a constituir parte do interdiscurso sobre o Nordeste, correspondendo à um todo complexo que rege esses discursos, ou seja, passa a fazer parte do repertório dos já ditos, da memória discursiva da sociedade nacional e até mesmo internacional. Como nos afirma Orlandi (2007)

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciativo. Ele se apresenta como série de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. (ORLANDI 2007, p. 87-88)

Como dito na citação, é no interdiscurso que ocorrem as trocas, os deslocamentos, o movimento dos discursos que serão enunciados a partir das condições de produção. No caso do semi-árido nordestino, é atribuído às dificuldades impostas pela natureza climática dessa sub-região, a principal causa dos problemas existentes na região Nordeste. Esses já ditos são construídos a partir de uma elite intelectual e política, fazendo com que a ideia de que o clima quente e seco é o principal responsável pela condição periférica e de atraso regional. Este cenário faz parte do imaginário nordestino e nacional, e revela a permanência da perspectiva da natureza como protagonista importante da formação nacional (LIMA, 1992)

Em outro trecho dos livros até aqui analisados os autores chegam a dizer que “*são as periódicas secas, fenômeno climático pelo qual o sertão nordestino é mais conhecido.*” Fica explícito o fato de que tal fenômeno não atinge toda a região Nordeste, apesar desta ser sempre lembrada por essa particularidade.

FIGURA 03

A maioria da população nordestina encontra-se na Zona da Mata, que apresenta elevadas densidades demográficas. Aí também estão as principais metrópoles do Nordeste — Recife e Salvador.

Apesar de a Zona da Mata ser a mais rica das sub-regiões do Nordeste, nela também se encontram os problemas sociais típicos dessa região. Por ser a sub-região mais povoada e com os maiores centros urbanos, provavelmente aí se localizam os maiores problemas sociais do Nordeste.

Nas grandes cidades são comuns as habitações precárias, como as invasões de Salvador, os mocambos de Recife, os cortiços e as moradias antigas, que hoje estão em ruínas. É muito grande o número de subempregados, bem como a presença de mendigos nas ruas. No meio rural os salários são baixíssimos, muitas vezes inferiores ao mínimo. Além disso, o trabalho no campo é extremamente cansativo e prolongado.

3. O Sertão

É a maior das sub-regiões nordestinas, abrangendo mais da metade da área total do Nordeste. Corresponde às terras interioranas, de clima semi-árido e vegetação de caatinga. As menores densidades demográficas do Nordeste são encontradas no Sertão. Aí também se desenvolvem atividades econômicas tradicionais, como a pecuária extensiva de corte, a principal delas.

O que mais caracteriza o Sertão nordestino é o clima semi-árido ou semidesértico. Trata-se de um clima tropical, com elevadas médias

mensais de temperatura e baixos índices pluviométricos*: de 300 a 500 mm por ano. As chuvas concentram-se durante dois ou três meses do ano. Há anos em que quase não chove, e às vezes durante anos seguidos chove pouquíssimo — são as periódicas *secas*, fenômeno climático pelo qual o Sertão nordestino é mais conhecido.

A vegetação típica dessa sub-região — a *caatinga* — constitui-se de mata esparsa, adaptada ao regime de semi-aridez. É uma vegetação complexa e heterogênea, que consegue sobreviver em solos normalmente rasos e arenosos.

Na caatinga predominam as plantas *xerófitas*, isto é, adaptadas à carência de água. É comum a ocorrência de raízes longas, que permitem às plantas buscarem água no subsolo. As folhas pequenas, às vezes transformadas em espinhos, evitam grande perda de água por evaporação.

Outro exemplo de adaptação ao clima seco é a cera da carnaúba, árvore encontrada na caatinga. A cera reveste as folhas, protegendo a planta contra o calor intenso e evitando que ela perca muita água por evaporação.

De acordo com a estação do ano, a caatinga exibe duas paisagens bem distintas: um aspecto verde e exuberante no curto período de chuvas, e outro acinzentado, com plantas sem folhas e aparentemente mortas, na época seca. Existem aí plantas de portes variados: desde árvores como o juazeiro e o imbuzeiro, até cactáceas como o xiquexique e o mandacaru, além de ervas ou plantas rasteiras como o caroá ou gravatá.

* Índice pluviométrico — Número que indica a quantidade de chuva que cai numa área durante certo período.

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

Logo, esses discursos que acompanham a região Nordeste, acabam por se transformar em argumentos que tem por objetivo atrair recursos públicos, representando assim um elemento de fundamental importância de representação simbólica de poder, tanto em escala regional quanto em escala nacional. A natureza semiárida, neste caso, é exemplarmente apropriada pelo imaginário coletivo através de imagens que são retrabalhadas na produção intelectual na e sobre a Região, dando suporte ao discurso e aos atos políticos (CASTRO, 1992).

Observamos que, sendo um fenômeno natural, a seca constitui uma justificativa bem mais simples e cômoda para a pobreza nordestina do que as razões sociais, visto que a corrupção, a dependência dos cofres públicos, além da sonegação de impostos, não é monopólio das elites nordestinas, mas um fenômeno generalizado no país. Entretanto, esta é uma marca profunda que transforma o Nordeste numa região fracassada, por meio desse discurso cada vez mais bem elaborado.

Dessa maneira, notamos que para que haja o funcionamento deste discurso é importante observar não só a estrutura e as construções linguísticas, mas se deve levar em consideração os elementos que nos fazem enunciar determinado discurso. Estes elementos denominados condições de produção do discurso servem para compreender, efetivamente, o funcionamento da língua, como nos mostra Pêcheux (2010)

Falaremos a hipótese de que, a um estado das condições de produção corresponde uma estrutura definida nos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariáveis semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isso supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. (PÊCHEUX 2010, p.77)

Dessa forma, somos alertados novamente sobre os elementos que permitem pensar no processo de geração de sentidos. As condições de produção compreendem assim o lugar do enunciativo, a posição dos sujeitos que entrarão no jogo da produção de sentidos, levando em consideração o que já foi dito e o que permite dizer determinado discurso, em dada situação. Logo, chegamos à conclusão de que o discurso não é apenas linguístico, mas ele depende de outros fatores para que haja o seu real funcionamento.

Tendo tais considerações sido expostas, nos remetemos a alguns fatos que marcaram o processo de geração de sentidos estereotipados sobre o Nordeste. Coincidentemente, as grandes secas ocorreram em períodos marcados por grandes crises econômicas. Esta sincronia assume relevância frente à política imperial que dominou as economias coloniais, onde mais uma vez, a acumulação de capital foi garantida através de uma considerável extração de renda da periferia. As mortes decorrentes da fome ocorridas em 1876-1879; 1889-1891; 1896-1902 configuram um dos mais terríveis processos de genocídio da história contemporânea, onde “milhões morreram, não fora do sistema mundial moderno, mas exatamente no processo de violenta incorporação nas estruturas econômicas e políticas desse sistema.” (DAVIS, 2002, p.19).

No entanto, o que está em questão na conexão existente entre as crises econômicas e as secas, não diz respeito apenas a estupeficante morte de dezenas de milhões de camponeses pobres, mas o fato de morrerem de uma forma e por motivos que contradizem grande parte da compreensão convencional da história econômica do século XIX. Os

requintados mecanismos de exploração implantados frente à explosão de trabalhadores pobres e desempregados, bem como as intervenções governamentais, no caso do Brasil, as medidas técnicas como a açudarem, movidas pela “grande roda da seca”, possibilitaram a acumulação, a dominação e a permanência de uma determinada estrutura social.

Assim, no início do século XX a questão das secas se impõe como um obstáculo ao ideal de nação integrada e moderna que se buscava obter, passando este fenômeno a ser observado como objeto de intervenção técnica, com a ação do Estado. Surgido na construção de açudes uma das medidas a serem tomadas na resolução dos problemas provenientes da estiagem. Em 1909 uma série de projetos políticos de açudarem foi desenvolvida para a região Nordeste como a criação de órgãos públicos como o IOCS23, instalado no Ceará. Em 1912, estavam prontos inúmeros projetos importantes de construção de açudes e barragens para o armazenamento de água na região.

Para Oliveira (1997), o papel das Inspetorias de Obras Contra a Seca mostrava-se como resultado da intervenção do Estado no Nordeste. Para o autor, a ideologia de que o Estado deve intervir no combate à seca com objetivo de amenizar o sofrimento dos flagelados começa a se tornar uma visão única entre os políticos, coronéis, técnicos e estudiosos das políticas de águas na região Nordeste. Neste momento a falta de água é vista como geradora de oportunidades para privilégio de grupos de interesse locais. O autor mostra ainda que a intervenção do Estado nas políticas públicas das águas, a partir do final da primeira década do século XX, era feita por dois motivos: primeiro, porque dava maior enfoque à manutenção técnico-regional, centrando-se apenas na execução das políticas paliativas de águas; segundo, porque beneficiava a classe política e dos coronéis responsáveis pela escolha dos locais a serem beneficiados.

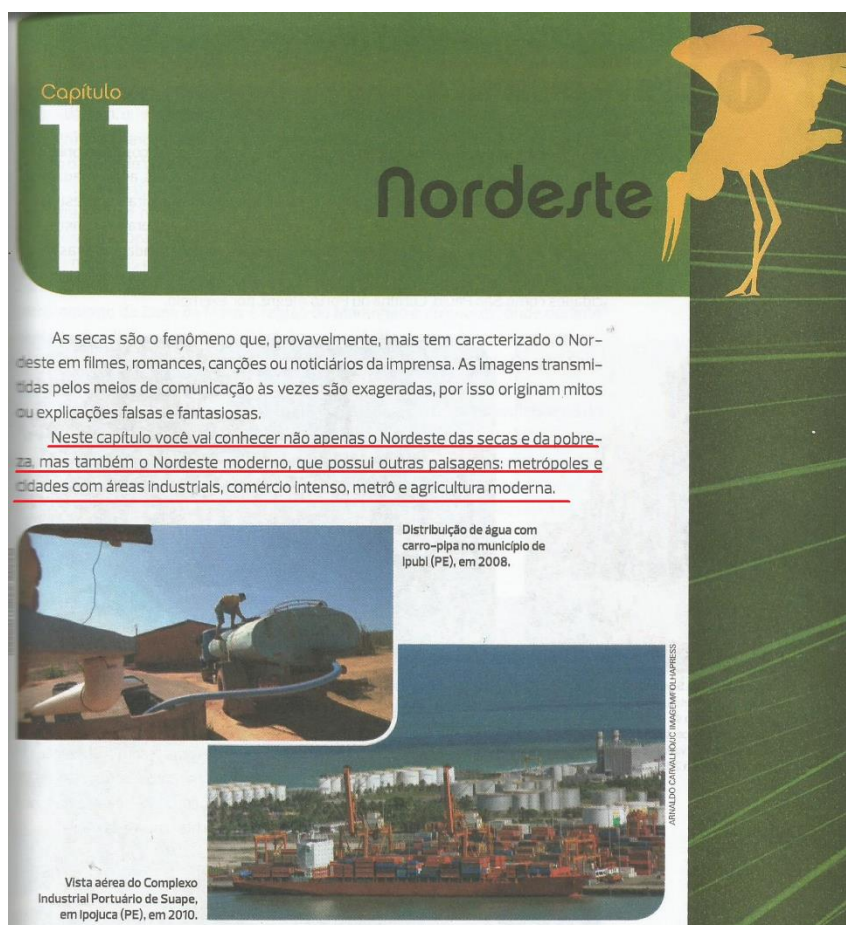
Uma vez que o discurso não é inocente e nem transparente, conclui-se que em um mesmo momento estão em embate inúmeras posições discursivas e ideológicas que constituem a língua e o sujeito. A língua, neste caso, é marcada pela opacidade, ou seja, não reflete a realidade como postulavam teóricos anteriores a Pêcheux. Os sentidos não são estáticos, mas derivam de posições ideológicas dos sujeitos do discurso. Investigar, portanto, a construção discursiva do Nordeste em livros didáticos é admitir que ela não seja fixa, mas baseia-se na relação entre já ditos, entre sujeitos interpelados pela ideologia e pela História.

3 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE UM “NOVO” NORDESTE: MUDANÇAS DISCURSIVAS OU REGULARIDADE DOS DISCURSOS?

A partir daqui iniciaremos a análise do terceiro livro, editado no ano de 2012. Buscaremos identificar se ocorreram deslizamentos de sentidos relevantes na trajetória da construção discursiva da região Nordeste. Dessa forma, este capítulo tem por objetivo identificar se ocorrem regularidades discursivas sobre o Nordeste e identificar gestos discursivos que nos autorizem afirmar que houve mudanças nos discursos gerados a partir de um novo Nordeste, como propõe os autores do livro em questão.

Tomaremos como recorte analítico o seguinte enunciado discursivo: *“Neste capítulo você vai conhecer não apenas o Nordeste das secas e da pobreza, mas também o Nordeste moderno, que possui outras paisagens: metrópoles e cidades com áreas industriais, comércio intenso, metrô e agricultura moderna.”*

FIGURA 04



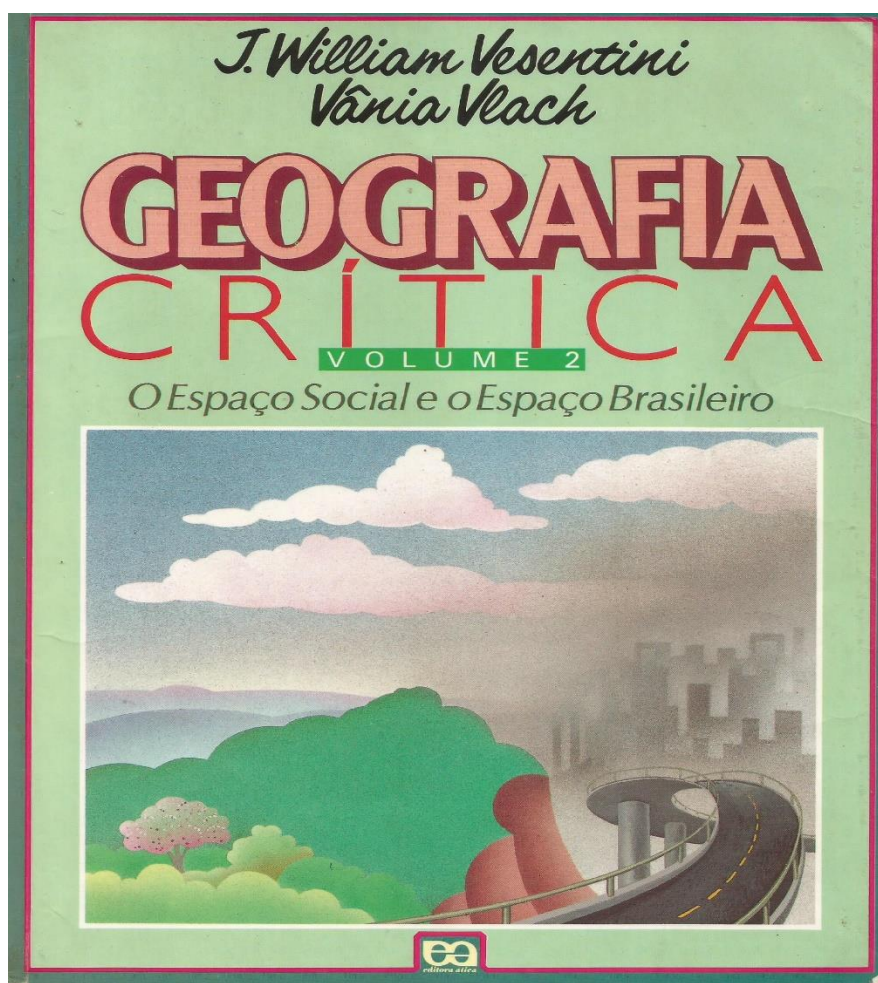
Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 2012.

Por meio do estudo da trajetória socioeconômica do Nordeste brasileiro, buscaremos identificar os possíveis dizeres que nos permitam compreender de forma mais clara quais discursos permitiram a construção desse “novo” Nordeste. Assim, ao mesmo tempo em que realizaremos um procedimento metodológico em uma revisão bibliográfica e documental, continuaremos seguindo os passos da Análise do Discurso.

3.1 A MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO

Ao entrar em contato com os materiais didáticos, *corpus* de nossa pesquisa, o que nos chama a atenção de imediato é a capa. No livro publicado no ano de 1992 temos na parte superior os nomes dos autores e em seguida o título do livro.

FIGURA 05 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO G1



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: O espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

Nota-se o termo “*Geografia crítica*” no título, uma referência à uma nova vertente desse campo científico que é a Geografia, que faz parte de um movimento de renovação do pensamento geográfico, caracterizado por assumir uma postura crítica radical frente à Geografia existente, ou seja, a Geografia Tradicional ou Pragmática, implementando assim um momento de ruptura. Como o próprio título dos livros nos revela, estes autores se apropriam da Geografia Crítica como base teórica e metodológica para a coleção, o que afirmam os autores do livro abaixo:

A geografia tradicional, pelo menos no nível escolar, é essencialmente descritiva e voltada para a memorização. A geografia que propomos nesta coleção, ao contrário não se preocupa em descrever as paisagens, mas sim em compreender as relações sociedade-espaço. Assim, o papel da geografia no sistema escolar atual é o de integrar o educando ao meio, ou seja, ajudá-lo a conhecer o mundo em que vive. Integrar não é acomodar. A integração supõe reflexão sobre a realidade e aspiração de mudanças, com o intuito de alcançar uma situação melhor. É um enfoque crítico, que tem por objetivo auxiliar na formação de cidadãos conscientes, ativos e dotados de opinião própria. Trata-se de um ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania. Logo, a função dessa metodologia crítica é ajudar o aluno a conhecer o mundo e a posicionar-se diante dele, do lugar em que vive até o planeta com um todo. (VESENTINI e VLACH, 2004, p.03).

Dessa forma, *Criticidade* entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitia as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação (VESENTINI (2004, p. 22). Entendemos que essas transformações têm como alicerce o questionamento ao papel assumido até então pela geografia clássica e pela geografia moderna: o de esclarecer e legitimar as ideologias preponderantes. A partir desses pressupostos surgem correntes críticas mais comprometidas com mudanças e propostas de transformações sociais, que passam a alvitrar uma geografia mais atuante, ou seja, que possa oferecer instrumentos para a percepção e interferência nas mais diversas realidades sociais.

Os autores justificam o uso do termo “*Crítica*” no título dos livros didáticos em questão afirmando que não se trata de “abandonar uma alternativa a favor de outra, mas de ultrapassar conservando, ou seja, de manter e atualizar conceitos clássicos, mesmo criando outros, num momento histórico que exige novas formas de abordagem e compreensão do mundo.” (VESENTINI e VLACH, 1992, 1999). Segundo esses mesmos autores:

Desenvolver o espírito crítico, a nosso ver, não significa doutrinar, e sim mostrar alternativas e realidades. Significa orientar o aluno para que ele perceba mais claramente o mundo onde as transformações se sucedem numa velocidade acelerada e diante do qual deve tomar posição. É este o objetivo da coleção: evitar caminhos preestabelecidos ou modelos prontos, propondo ao aluno um conteúdo que o estimule a ler, que o ajude a refletir com fundamento, a encontrar sua própria direção e definir suas opções. (VESENTINI e VLACH, 2004, p.03).

Como todo objeto impresso, o livro didático passa por um processo de produção no qual estão envolvidas as etapas de projeção, impressão, reimpressão e acabamento, definidas a partir de um projeto editorial que envolve as decisões de editores e autores e que tomam corpo a partir do que conhecemos como projeto gráfico.

O projeto gráfico corresponde ao planejamento sobre a distribuição dos elementos utilizados em um impresso, de forma a garantir um resultado esteticamente harmonioso, visualmente legível e funcionalmente eficaz. Nele são definidas as características de formato, número de páginas, utilização de imagens, forma de diagramação, uso de cores, tipo de encadernação, acabamento etc. Nos impressos escolares, o projeto gráfico, além de suas funções estéticas, deve considerar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, na capa do livro didático em questão percebe-se uma imagem que não utiliza tantos recursos gráficos modernos, tal qual conhecemos nos dias de hoje. As cores não são tão vivas e não vemos uma imagem real e sim uma representação de uma determinada paisagem. O que se pretende é demonstrar o espaço geográfico como um produto social, um espaço social, “constituído de momentos, de totalidades mais ou menos abrangentes que se articulam com a totalidade global, infinita” (SILVA, 1989, p. 19).

O espaço natural seria a natureza primeira, a natureza mãe que “cria obras” com individualidade própria, pertencentes a um determinado gênero e a diferentes espécies, porém que não necessitam de trabalho para sua criação (SANTOS, 1980, p. 88). Esse espaço natural, porém, só teria existido até o momento anterior aquele em que o homem se transforma em homem social, através da produção social.

“(…) a vegetação é inteiramente modificada, os rios são represados ou desviados de seu curso original, os morros e colinas aplainados, os solos corrigidos e até o clima de certas áreas se altera em razão dos desmatamentos, da construção de grandes lagos artificiais, da poluição do ar e do asfaltamento de ruas e avenidas. A própria localização de uma área ganha novo significado, pois também as distâncias têm agora um sentido relativo: com o desenvolvimento dos transportes e das comunicações pode-se ir rapidamente de um ponto a outro do globo terrestre ou, em segundos, estabelecer contato com alguém distante milhares de quilômetros” (VESENTINI, 1991, p.7).

A partir desse momento, tudo o que se considera como natureza primeira já teria sido transformado numa segunda natureza, isto é, no espaço social ou geográfico. Deste modo, o espaço social é criado pelo trabalho humano como natureza segunda, natureza transformada, natureza social ou socializada (SANTOS, 1980:163). Desse modo, conforme os recursos técnicos disponíveis, as sociedades transformam a natureza original dos seus territórios, submetendo-as às suas necessidades.

Observando a capa do livro G2, edição de 1999, percebemos uma mudança da qualidade gráfica adotada, além de uma mudança perceptível: na edição de 1992 temos um desenho com árvores e uma ponte ligando prédios ao fundo e na edição de 1999 temos a fotografia de um ponto turístico da cidade de Brasília, centro político do território brasileiro, além da mudança de cores e layout de fonte. A análise dessa imagem nos leva a compreender o espaço geográfico enquanto um espaço político, onde as relações de poder estão presentes.

FIGURA 06 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO G2



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

Ambos os livros G1 e G2, são constituídos de capa, folha de rosto, apresentação escrita pelos autores do livro e o índice indicando os doze capítulos assim intitulados respectivamente: O espaço geográfico; Sociedade moderna e Estado; Sociedade moderna e economia; A atividade industrial; O meio urbano; O meio rural; Comércio, transportes e comunicações; População; O Brasil e suas regiões; O Nordeste; O Centro-Sul; Amazônia.

Em seu sumário, os tópicos a serem trabalhados em cada unidade se apresenta de forma mais simples na edição de 1992, apenas com os nomes dos capítulos; já a edição de 1999, traz os mesmos capítulos, entretanto, os subtítulos são especificados no sumário. Ainda que a edição anterior possuísse os subtítulos também, estes não eram expostos no sumário.

FIGURA 07 – ÍNDICE DO LIVRO

ÍNDICE		
Capítulo 1	- O espaço geográfico	5
Capítulo 2	- Sociedade moderna e Estado	15
Capítulo 3	- Sociedade moderna e economia	24
Capítulo 4	- Atividade industrial	35
Capítulo 5	- O meio urbano	46
Capítulo 6	- O meio rural	60
Capítulo 7	- Comércio, transportes e comunicações	73
Capítulo 8	- População	86
Capítulo 9	- O Brasil e suas regiões	98
Capítulo 10	- O Nordeste	108
Capítulo 11	- O Centro-Sul	117
Capítulo 12	- A Amazônia	130

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

FIGURA 08 – ÍNDICE DO LIVRO G2

ÍNDICE	
Capítulo 1 — O espaço geográfico	7
1. A atividade do homem constrói o espaço	7
2. O tempo e as diferenças sociais	9
3. A tecnologia e as alterações na natureza	11
4. Os grupos humanos que pouco modificam a natureza	12
5. A permanente transformação do espaço na sociedade moderna	14
Capítulo 2 — Sociedade moderna e Estado	16
1. Sociedade, povo, nação e país: quatro conceitos distintos	16
2. A sociedade moderna ou industrial	18
3. O Estado e suas funções	19
4. Qual a origem do Estado?	22
5. O Estado e o espaço geográfico	24
Capítulo 3 — Sociedade moderna e economia	27
1. O que é economia	27
2. Atividades econômicas pré-industriais	28
3. O desenvolvimento do setor terciário	28
4. Economia de mercado e economia planificada	30
5. Desenvolvimento e subdesenvolvimento	32
6. Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo — o Norte e o Sul	35
7. A economia brasileira	37
Capítulo 4 — A atividade industrial	40
1. Do artesanato à indústria moderna	40
2. Classificação da indústria moderna	41
3. As fontes de energia	42
4. A atividade industrial nos países desenvolvidos	44
5. A atividade industrial nos países subdesenvolvidos	45
6. A situação atual nos países que adotavam economia planificada	46
7. A atividade industrial no Brasil	47
Capítulo 5 — O meio urbano	50
1. A divisão do trabalho entre o campo e a cidade	50
2. Urbanização e industrialização	51
3. O sítio, a situação e as funções das cidades	51

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: O espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

FIGURA 09 – ÍNDICE DO LIVRO G2

4. O centro e a expansão da cidade	53
5. A rede urbana	54
6. As megalópoles	55
7. A urbanização no mundo	56
8. O crescimento urbano no Brasil	58
Capítulo 6 — O meio rural	65
1. A indústria moderna e as transformações do setor primário	65
2. Atividade rural e fome no Terceiro Mundo	66
3. A agricultura no Terceiro Mundo	68
4. A agricultura nos países desenvolvidos	69
5. A agricultura nos demais países	70
6. Atividade rural no Brasil	72
Capítulo 7 — Comércio, transportes e comunicações	77
1. A indústria moderna e o desenvolvimento do setor terciário	77
2. Os transportes intercontinentais	78
3. As relações comerciais internacionais	78
4. A situação atual do mercado mundial	80
5. O transporte ferroviário	80
6. As hidrovias	83
7. O transporte rodoviário	84
8. As comunicações	86
9. Os meios de transporte no Brasil	86
Capítulo 8 — População	90
1. O que é população	90
2. O crescimento da população mundial	91
3. População jovem e população velha	96
4. "Explosão" ou transição demográfica?	97
5. Os movimentos populacionais	99
6. A população brasileira	100
Capítulo 9 — O Brasil e suas regiões	103
1. Brasil: um país de contrastes	103
2. A formação histórico-econômica do Brasil	104
3. A divisão oficial do IBGE	107
4. A divisão do Brasil em três regiões geoeconômicas	108

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: O espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

FIGURA 10 – ÍNDICE DO LIVRO G2

Capítulo 10 — O Nordeste	113
1. Características gerais	113
2. A Zona da Mata	113
3. O Sertão	115
4. O Agreste	118
5. O Meio-Norte	119
Capítulo 11 — O Centro-Sul	121
1. Uma região rica e diversificada	121
2. As diversidades fisiográficas	122
3. As diversidades na ocupação humana	124
Capítulo 12 — A Amazônia	132
1. A maior região brasileira	132
2. Como é a Amazônia?	134
3. A Amazônia de ontem e de hoje	135
4. Os principais problemas da Amazônia atual	137

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

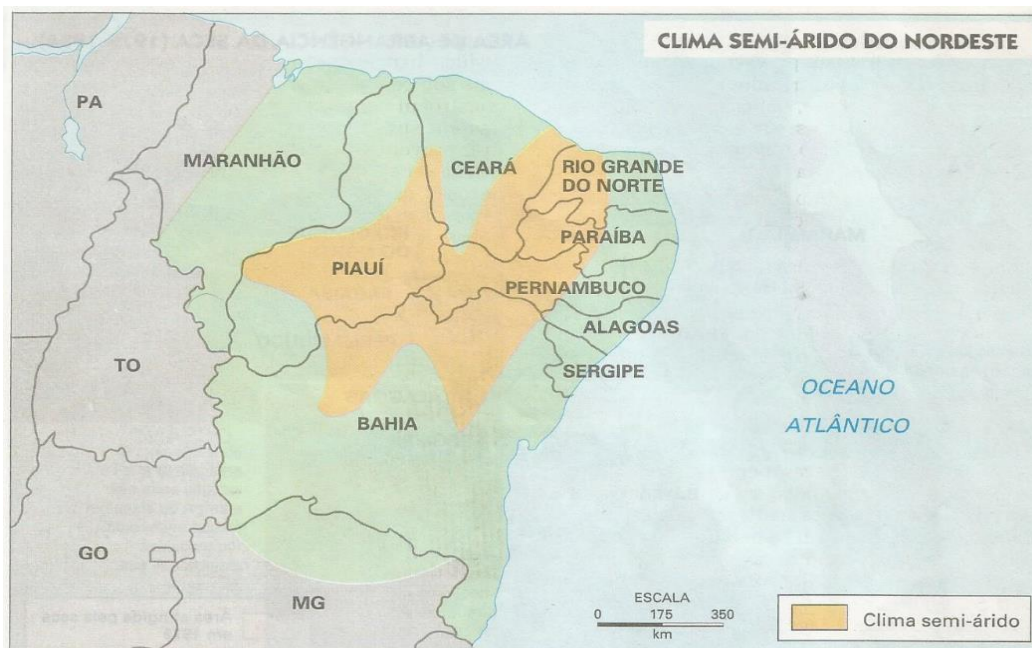
No interior dos livros citados anteriormente, no capítulo 10, intitulado O Nordeste, permanece a mesma estrutura cartográfica, apresentando a seguinte sequência de mapas: Sub-regiões do Nordeste, Clima semi-árido do Nordeste, O polígono das secas e Área de abrangência da seca de 1979-1984.

FIGURA 11 – MAPA DAS SUB-REGIÕES DO NORDESTE



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

FIGURA 12 – MAPA CLIMA SEMI-ÁRIDO DO NORDESTE



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

FIGURA 13 – MAPA O POLÍGONO DAS SECAS



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

FIGURA 14 – MAPA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA SECA (1979-1984)



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

Notamos ainda algumas mudanças na estrutura interna do capítulo que trata da região Nordeste. Ao discorrer sobre a Zona da Mata, na edição de 1992 vemos uma foto aérea de Recife focalizando as casas e prédios e uma foto referente a catedral de Salvador. Na edição de 1999, a foto referente a Recife focaliza as pontes sobre um rio vista de alto e outra foto mostrando a cidade baixa com foco no Elevador Lacerda em Salvador.

FIGURA 15



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

FIGURA 16



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

No subtítulo “O sertão” a imagem de dois garotos cavalgando em dois cavalos repete-se nas duas edições, neste trecho o foco da imagem é uma estrada seca e deserta. Nota-se um aspecto acinzentado da paisagem e a vegetação aparentemente morta. No trecho sobre as secas, há uma mudança nas fotos de cada edição, ainda que ambas com a mesma legenda. Na edição de 1992 homens malvestidos carregam pedras e mulheres com vestes simplórias aparecem com enxadas na mão. Já na edição de 1999 uma multidão de pessoas olha para a uma escavação que será a construção de um açude. Em ambas as fotos se encontram as seguintes legendas: *“Flagelados do Sertão pernambucano numa frente de trabalho durante a seca. Como forma de combater os efeitos das secas, as autoridades governamentais criam frentes de trabalho. Ou seja, nas épocas em que há grande número de flagelados, o governo inicia a construção de açudes, estradas, barragens, pontes, etc. Na verdade essa medida apenas garante durante algum tempo serviço mal remunerado para os desempregados. ”*

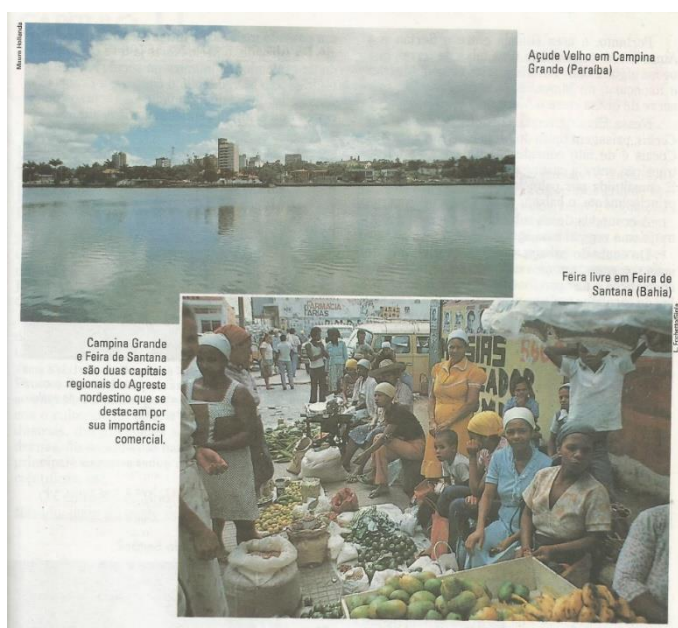
FIGURA 17



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

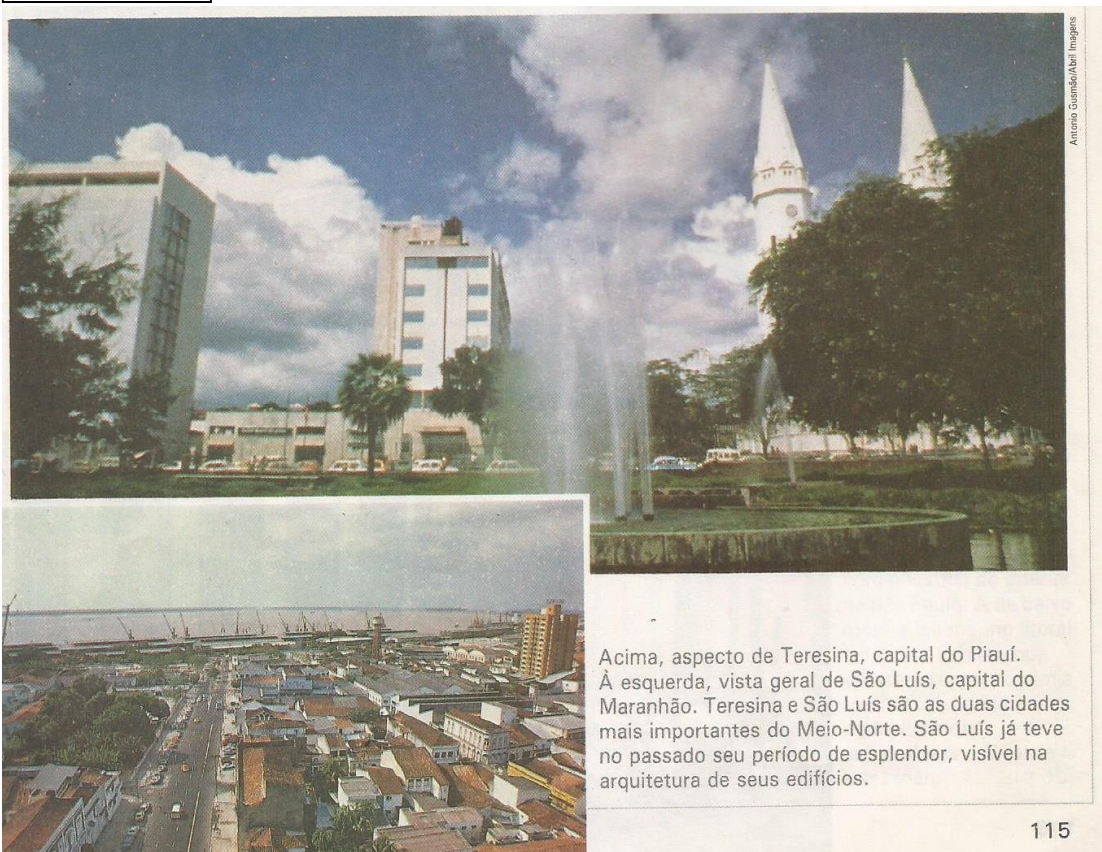
As fotos referentes ao agreste permanecem as mesmas: um açude na Paraíba e uma feira livre em Feira de Santana. Na seção “Meio Norte” na edição de 1992 temos duas imagens: uma praça com chafariz jorrando água no Piauí e uma foto aérea do centro de São Luís. O que difere na edição de 1999 é que reduz para apenas uma foto que tem como foco a margem do rio em São Luís e ao fundo uma igreja esplendorosa, capital do Maranhão.

FIGURA 18



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

FIGURA 19



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1992.

FIGURA 20



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 1999.

Em Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, livro publicado em 2012, os autores retiram do título o termo “*Crítica*”, passando o livro a fazer parte agora do Projeto Teláris, nome inspirado na forma latina *telarium*, que significa tecelão, para evocar o entrelaçamento dos saberes na construção do conhecimento, como veremos a seguir:

FIGURA 21



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 2012.

É possível notar uma diferença na estrutura do capítulo direcionado ao estudo da região Nordeste. Primeiramente, é apresentado um breve histórico do processo de formação dessa região, desde a ocupação colonial ao processo de integração nacional, ocorrido a partir da industrialização do país. O Nordeste é descrito como a primeira área de povoamento europeu do Brasil bem como a principal região econômica do Brasil colonial, isso durante três séculos. É registrado nesse tópico a presença de igrejas e sobrados construídos na época colonial em espaços atuais, como por exemplo a Praça Benedito Leite⁹, no centro histórico de São Luís (Maranhão) e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos¹⁰, no centro histórico de Salvador.

Porém não é estabelecido em nenhum momento uma relação entre essas rugosidades patrimoniais e seus significados simbólicos, de “disputas, conflitos, e contradições do espaço geográfico estabelecido em relação às instâncias políticas e culturais em torno do poder” (DUNCAN, 2004). Há um apagamento da própria história desse espaço, marcado pelos genocídios, conflitos promovidos contra as comunidades autóctones, subordinando esse espaço aos ditames de uma outra civilização, de uma cultura estrangeira. Há, como nos afirma COURTINE (1999, p.16) um apagamento que evoca efeitos de sentido na ordem do discurso, do enunciável.

⁹ A Praça Benedito Leite, outrora denominada Largo do João Velho, do Velho, Praça da Assembleia e Jardim Público 13 de Maio, encontra-se, juntamente com o conjunto arquitetônico que a cerca, tombada pelo IPHAN desde 1955. No ano de 1804, veio ordem do governo de Portugal para a execução de um jardim botânico no terreno, na época ocupado por casebres. A obra foi suspensa logo no início devido à necessidade de reforços nas fortificações da Província por temer ataques da França, que se encontrava em guerra com Portugal. Em 1820, o governador da província, Bernardo Pinto da Silveira, transformou o velho Largo em um bonito jardim que, anos depois, em 1848, teve suas primeiras árvores frondosas plantadas por Antônio Joaquim Álvares do Amaral, e replantadas, em 1887, por Benevuto Augusto de Magalhães Taques. Durante o governo de Benedito Leite, em 1906, o engenheiro Anísio Palhano de Jesus desenvolveu um projeto de paisagismo, no qual constava a plantação de figueiras de Benjamin, compondo um formoso jardim com 12 espaços destinados ao Panteon Maranhense; recebendo o espaço a denominação de Praça Benedito Leite em homenagem ao Governador. Após sua morte, no governo de Luiz Domingues, formou-se uma comissão encarregada de erigir uma estátua em memória do ilustre estadista. A estátua, executada em Paris pelo escultor francês François Emile Decarchemont, foi inaugurada na manhã do dia 28 de fevereiro de 1912.

¹⁰ A Igreja da Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo, mais conhecida como Igreja do Rosário dos Pretos, foi fundada em 1685, por uma das primeiras irmandades dos homens pretos do Brasil. A Irmandade foi elevada à categoria de ordem terceira em dois de julho de 1899. Fica no Largo do Pelourinho, na antiga rua das Portas do Carmo. Inicialmente, o culto dessa Irmandade era realizado em uma capela da antiga Sé, dedicada à Nossa Senhora do Rosário, com uma imagem de 1685. A atual Igreja do Pelourinho começou a ser construída em 1704 pela própria Irmandade, pelos próprios irmãos negros, incluindo escravos. A imagem barroca de N.S. do Rosário, de 1685, foi trasladada da Sé e está no altar-mor.

FIGURA 22



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 2012.

É enfatizando também as migrações nordestinas, que ocorreram principalmente para o Centro-Sul do país. Esse processo migratório é intensificado nos anos de 1950 e 1960, isso graças à melhoria dos transportes e intensa industrialização do centro-Sul. Que passa a ser vista como a uma terra de oportunidades. Dessa forma o Nordeste brasileiro passa a ser retratado principalmente em canções como o espaço da falta d'água, dos paus de arara e do gado morto de fome. Tais enunciados trazem consigo sentidos negativos, que impedem a construção de uma memória discursiva sobre o povo nordestino sob o ponto de vista do desenvolvimento.

Entretanto, no decorrer de sua escrita, os autores do livro didático em questão deixam transparecer uma ruptura com essa imagem fragilizada do Nordeste. Afirmam que o problema não está nas características naturais da região, mas em questões políticas e econômicas do país. Isso fica claro quando na seguinte sequência discursiva afirmam que a seca *“nunca foi a principal causa da saída de nordestinos da sua região. Inúmeras pesquisas realizadas com migrantes nordestinos que moram no Centro-Sul do país revelaram que a grande maioria veio da Zona da Mata, área litorânea onde não ocorrem secas, e sim frequentes enchentes.”*

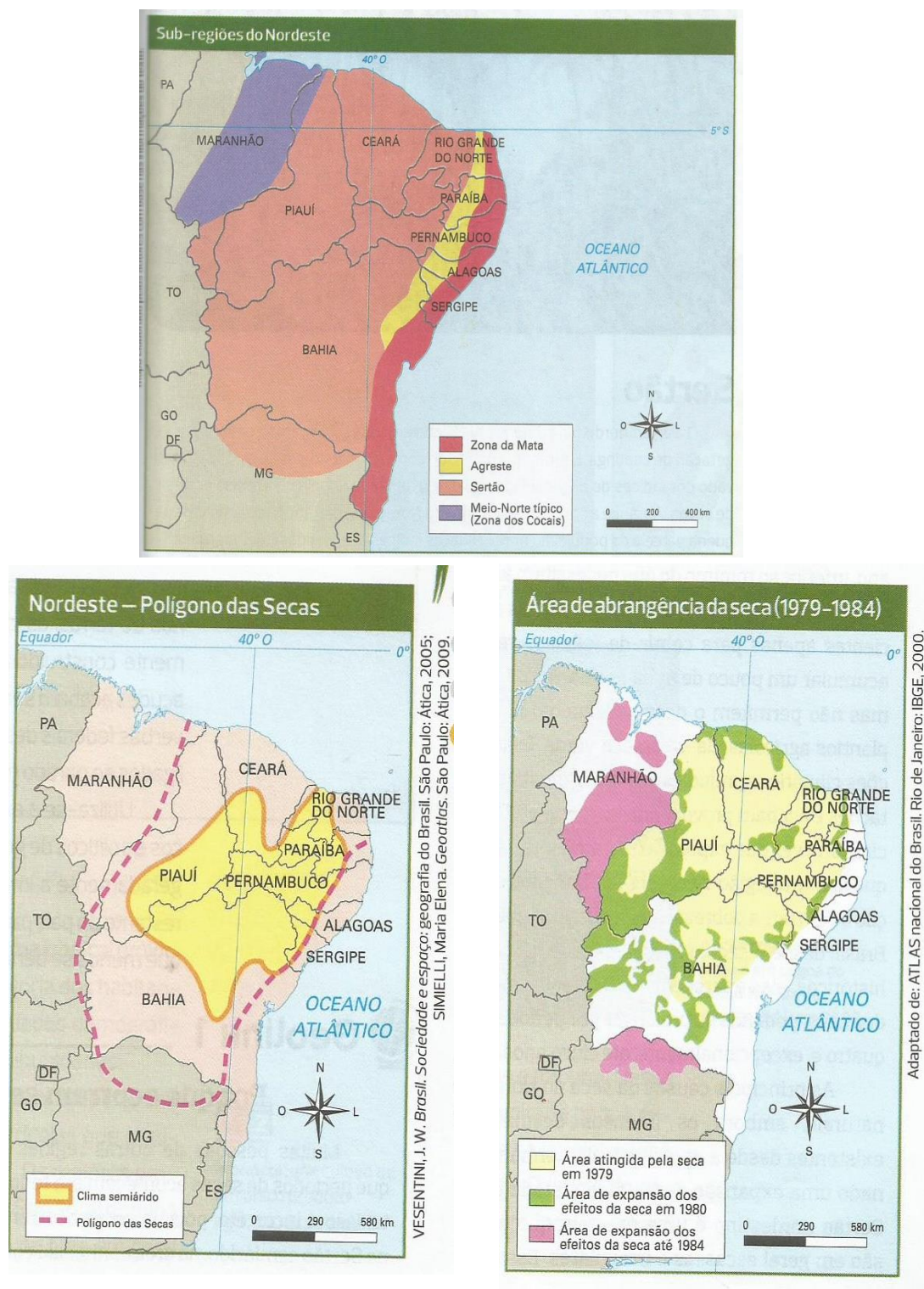
FIGURA 23

Muitos atribuem a volumosa saída de nordestinos para outras regiões do Brasil ao problema da seca. Canções falam da falta de água atingindo o gado nordestino e de paus de arara (caminhões que saíam do Nordeste com a carroceria ocupada por centenas de migrantes). Mas, na realidade, essa nunca foi a principal causa da saída de nordestinos da sua região. Inúmeras pesquisas realizadas com migrantes nordestinos que moram no Centro-Sul do país revelaram que a grande maioria veio da Zona da Mata, área litorânea onde não ocorrem secas, e sim frequentes enchentes.

Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 2012.

Em seguida, no segundo tópico são destacadas as características físicas dessa região. Antes de apontar as sub-regiões nordestinas, os autores descrevem um pouco sobre o relevo, clima e hidrografia da região Nordeste. Apenas um mapa é representado: Nordeste – Relevo e hidrografia. Ao tratar da Bacia Hidrográfica do São Francisco, são citadas as usinas hidrelétricas de Três Marias, Sobradinho, Paulo Afonso e Xingó. Cita superficialmente a importância dessa bacia para a agricultura irrigada bem como o projeto de transposição das águas do rio São Francisco. Nenhuma imagem é apresentada nesse tópico. A partir daí começam a ser descritas as sub-regiões. Novamente os mapas reaparecem, como nos livros G1 e G2: Sub-regiões do Nordeste, Nordeste – Polígono das Secas e Área de abrangência da seca (1979 – 1984).

FIGURA 24



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 2012.

Por fim, o tópico intitulado O “novo” Nordeste apresenta apenas uma imagem referente a elementos culturais, mais especificamente uma apresentação de quadrilha em Barras, Piauí, no ano de 2008. O tópico discorre ainda sobre o processo de modernização no Sertão nordestino, citando alguns projetos de irrigação além de tratar do crescimento de algumas cidades, principalmente a partir do desenvolvimento de atividades industriais e turísticas.

Por fim, percebemos uma mudança no que diz respeito aos elementos cartográficos, apresentando a seguinte sequência de mapas: Migração – 1950-1970, Migração 1970 -1990, Migração na década de 1990, Migração na década de 2000, Nordeste – Relevo e hidrografia, Sub-regiões do Nordeste, Nordeste – Polígono das Secas e Área de abrangência da seca (1970-1984).

Após esse processo descritivo dos livros didáticos, tomaremos a seguir o nosso *corpus* como um objeto discursivo, observando o jogo entre o dito e não dito, os deslizamentos de sentidos presentes nas sequências discursivas, identificando possíveis formações discursivas e ideológicas e analisando a relação entre os ditos e os já ditos que regem a representação do Nordeste brasileiro.

3.2 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DISCURSIVA DO NORDESTE

Destacaram-se na região Nordeste, como motores de produção e organização do espaço geográfico durante o período das economias colonial e primário exportadora, cinco atividades: a agroindústria da cana-de-açúcar, a pecuária, as culturas de tabaco, algodão e cacau. Cada uma dessas atividades econômicas desenvolveu-se em determinadas áreas ou subespaços do Nordeste, imprimindo nessa região uma divisão territorial da produção e, por conseguinte, certos tipos de espaços geográficos, influenciados também pelas características naturais.

Visando o mercado consumidor europeu, ávido por açúcar, a agroindústria da cana-de-açúcar foi organizada na Zona da Mata do Nordeste com base no trinômio latifúndio, monocultura e trabalho escravo. No processo histórico de formação e organização do espaço econômico nordestino, no que diz respeito à Zona da Mata, a pequena e média propriedade rural foram colocadas em segundo plano. Objetivava-se na

época colonial a exportação do açúcar, e para isso era necessário o estabelecimento de uma produção que alcançasse grandes extensões de terras além das transformações do espaço natural, causadas pelo estabelecimento dos engenhos de açúcar. Segundo Godoy (2013)

A grande manufatura nordestina é paradigma de produção de açúcar para mercados externos. Sua origem e desenvolvimento até o século XIX estiveram estreitamente vinculados ao capital mercantil. O redimensionamento da inserção dos espaços canavieiros nordestinos ao longo do Oitocentos resultou na consolidação de dependência. A produção de açúcar bruto a ser refinado no exterior reafirmou a posição de fornecedor de matéria-prima nos quadros de divisão internacional do trabalho definida pelo capitalismo industrial. (GODOY, 2013, p.45)

Dessa forma, percebemos que a economia canvieira nordestina, baseada no escravismo e no latifúndio, era controlada pelo Estado, e visava basicamente o atendimento das necessidades do capital mercantil, não permitindo o crescimento dos pequenos engenhos. Quando se tratava de produção em larga escala, existia uma hierarquia em que aos empreendedores de menores posses bastava apenas a posição subsidiária de fornecimento de matéria-prima.

Ainda segundo Godoy (2013) a evolução do setor canvieiro nordestino dividiu-se em quatro fases: em 1550 a 1650, existia grande oferta de mão de obra escrava, o preço do açúcar estava em alta, a concorrência internacional não existia e a procura era enorme. Entre 1660 a 1770, o mercado passou por uma prolongada crise provocada principalmente pela perda da exclusividade no suprimento dos mercados europeus, já que as Antilhas haviam iniciado o processo de produção de açúcar, pela queda dos preços do açúcar no mercado internacional e pela forte crise que atingiu o mundo nesse período, provocando uma diminuição da demanda pelo produto. De 1770 a décadas iniciais do século XIX, com o aumento da produção em conjuntura internacional favorável, aumento dos preços do açúcar, queda dos preços dos escravos decorrente do declínio da mineração e crise das zonas produtoras do Caribe, o mercado do açúcar na região Nordeste passou por um processo de transformação, voltando a despontar como uma área forte de produção do açúcar. Seguindo o século XIX, surgem profundas transformações da economia mundial

que vão atingir a agroindústria da cana-de-açúcar nordestina, resultando em seu ajustamento à dinâmica do capitalismo industrial.

Ao mesmo tempo, outros espaços econômicos foram se desenvolvendo na Zona da Mata nordestina, a exemplo da criação de gado, que mantinham estreita articulação com o espaço açucareiro, uma vez que servia de fornecedor de carne, couro e animais de tração, e o espaço do tabaco, localizado principalmente no Recôncavo Baiano, que tinha no mercado europeu seus maiores fluxos, além de ser utilizado como moeda no tráfico de escravos. Este último, a partir do século XIX, começou a enfrentar uma forte crise na sua comercialização.

A partir do final do século XIX, tem-se no Sul da Bahia a organização da produção de cacau, adquirindo características também de uma atividade voltada para o espaço externo. Entretanto, as plantações de cacau do sul da Bahia foram atacadas pela praga vassoura-de-bruxa, que arrasou essa cultura, gerando uma forte crise econômica e social, que atingiu várias áreas, como o comércio, a indústria e o setor de serviços. Percebemos até aqui que todos esses espaços presentes na região Nordeste tiveram seus momentos de apogeu e declínio. Passaram de área de atração de população para áreas de repulsão das mesmas.

Outros espaços econômicos também se desenvolveram em outras sub-regiões nordestinas, a exemplo do Agreste, que assumiu a função de fornecedor de gêneros agrícolas de subsistência, só que não para o mercado externo, mas para abastecer a Zona da Mata. A organização do espaço geográfico do Agreste também foi feita sem a preocupação de preservar alguns elementos naturais. Com a expansão e o desenvolvimento da policultura, a criação de gado deslocou-se para o interior, chegando ao Sertão e ao Vale do São Francisco. A expansão da criação de gado para o interior do Nordeste, se deu a partir de Olinda e Recife, em Pernambuco, e Salvador, na Bahia. Percebe-se que o espaço da sub-região do Agreste nordestino se articulava apenas com o espaço de produção do próprio interior do Nordeste.

Sobre a economia do Sertão nordestino, temos que, desde o período da economia colonial, a criação de gado vinda do Agreste foi a principal base de desenvolvimento econômico. Outra atividade desenvolvida nessa área desde o período colonial foi a produção de algodão que se desenvolveu junto com a criação de gado e com a agricultura de subsistência.

No Meio-Norte, as atividades econômicas que se desenvolveram durante o período das economias colonial e primário-exportadora foram a agroindústria da cana-

de-açúcar, o cultivo do algodão e a criação de gado. Dois grandes acontecimentos externos favoreceram a cultura do algodão no Maranhão nos séculos XVIII e XIX: a Guerra da Independência dos Estados Unidos (1775-1783) e a Guerra de Secessão, também naquele mesmo país (1860-1865). Essas situações estimularam a produção de algodão no Maranhão, entretanto de forma passageira. No final do século XIX a economia do Meio-Norte continuava frágil. A partir da década de 1960, a economia do Meio-Norte assentava-se na criação de gado, na cultura do algodão, na extração do babaçu e na produção da cana de açúcar.

Observamos que a região Nordeste sempre apresentou uma dinâmica econômica muito diversificada, se configurando como fator dinâmico no processo de desenvolvimento do sistema capitalista brasileiro. Entretanto, observamos que a partir da segunda metade do século XX, a região Nordeste atravessou um processo de retrocesso econômico, passando a ocupar uma posição periférica em relação à região Centro-Sul. Assim, preso à cultura do algodão e da cana de açúcar, não conseguiu adotar uma postura de diversificação industrial. Esses fatores levaram o Nordeste a apresentar um pequeno crescimento urbano bem como o aumento da concentração de renda e fundiária.

Se retomarmos os livros G1 e G2, vamos perceber que em alguns enunciados discursivos, os autores não retratam essa diversificação econômica no espaço nordestino, apresentando apenas uma descrição muito superficial das relações econômicas desenvolvidas nessa região. Como exemplo, destacamos a seguir alguns desses enunciados:

QUADRO 04 – ENUNCIADOS DISCURSIVOS SOBRE A DIVERSIDADE ECONÔMICA DO NORDESTE NOS LIVROS G1 E G2

ENUNCIADOS	LIVROS / PÁGINAS
<p>Recôncavo Baiano. Área situada ao redor da cidade de Salvador, que se destaca pela extração do petróleo e pelas indústrias, especialmente as petroquímicas. O Recôncavo Baiano já chegou a produzir cerca de 80% do petróleo nacional. Atualmente, devido a descobertas e explorações feitas em outras áreas (principalmente na bacia de Campos, no Rio de Janeiro), o Recôncavo contribui com cerca de 35% do total produzido no país.</p>	<p>Edição: 1992 – p. 109 Edição: 1999 – p. 114</p>
<p>Zona da Mata açucareira. Aí predominam as grandes propriedades agrícolas – os latifúndios – que normalmente praticam a monocultura açucareira. Esse cultivo da cana-</p>	<p>Edição: 1992 – p. 109 Edição: 1999 – p.114</p>

de-açúcar, voltada para a fabricação do açúcar com vistas à exportação, é praticado nessa área desde a época colonial	
Sul da Bahia ou Zona do Cacau. Área com centro nas cidades de Ilhéus e Itabuna. O Sul da Bahia é voltado essencialmente para o cultivo do cacau, importante produto de exportação.	Edição: 1992 – p. 109 Edição: 1999 – p.114
Sertão. Aí também se desenvolvem as atividades econômicas tradicionais, como a pecuária extensiva de corte, a principal delas.	Edição: 1992 – p. 110 Edição: 1999 – p.115
Agreste. No Agreste prevalecem as pequenas propriedades – os minifúndios. Aí, a atividade econômica mais importante é a agricultura, desenvolvida sob a forma de policultura (cultivo de vários produtos), aliada à pecuária leiteira semi-intensiva. Os principais cultivos do Agreste: algodão, café e agave (planta da qual se extrai o sisal, fibra utilizada para fabricar tapetes, bolsas, cordas, etc.	Edição: 1992 – p. 114 Edição: 1999 – p.118
Meio-Norte. A agricultura do Meio-Norte é tradicional, baseada no algodão, na cana de açúcar e no arroz.	Edição: 1992 – p. 115 Edição: 1999 – p.120

Fonte: Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro. Tabela elaborada por Leandro Nascimento Sátiro, 2017.

Além disso, é dado um maior destaque à caracterização natural, que se transforma num discurso fortalecedor dessa imagem de um Nordeste totalmente dependente dos elementos naturais. Observamos isso pelas imagens e mapas presentes nos livros G1 e G2 já apresentados anteriormente.

Segundo Pêcheux (2009), há a constante interpelação do sujeito pela formação discursiva, ele sempre enunciará a partir de uma dada formação discursiva, pré-construída, ainda que o mesmo tenha a ilusão de dizer um discurso novo, próprio, pelas suas escolhas parafrásticas, mesmo assim, estará no movimento de alianças das formações ideológicas as quais, inconscientemente, se filiou. Ainda segundo Pêcheux (2009, p. 198)

Os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Especificamos também que a “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 2009, p. 198)

Desta forma, entendemos que o que ocorreu com os autores dos livros em questão foi uma relação de identificação com formações discursivas associadas à ideia de que os

pequenos índices pluviométricos anuais e a possibilidade de estiagens mais prolongadas que o normal, constituiriam traços que transformariam tais eventos climáticos em causalidade das grandes tragédias sociais e econômicas, constituindo-se em um discurso totalmente político e social.

Entretanto, observamos um caráter contraditório da construção discursiva do Nordeste sobre a natureza semiárida e sobre a seca presentes nos livros didáticos G1 e G2. Segundo nos mostra Neto (1997), o Nordeste passou por pelo menos três fases distintas em sua trajetória econômica: o momento de consolidação de uma estrutura econômica e social, revelando intensa capacidade de absorção de força de trabalho; um segundo momento marcado pelo desenvolvimento do mercado interno; e o terceiro momento caracterizado pela transferência de frações do capital produtivo, público e privado.

Em outras palavras, a fase de consolidação, que tradicionalmente se identificou como Complexo Econômico Nordestino faz referência ao período de povoamento e colonização do território que hoje constitui geograficamente o Nordeste. Essa fase é marcada pela exploração da cana-de-açúcar, entre outras atividades exportadoras já citadas anteriormente, como é o caso do algodão, fumo e cacau, todas voltadas para o mercado externo e desenvolvidas no início pela mão de obra escrava.

A partir da grande crise em seu setor exportador e do processo de consolidação de industrialização no Sudeste, principalmente São Paulo, o Nordeste embarca em sua segunda fase de desenvolvimento, estreitando as relações com o restante do país, ajustando assim sua economia às novas relações agora existentes. Segundo Neto (1997)

“Enquanto o primeiro momento corresponderia à maior parte do período colonial e avançaria até a primeira metade do século passado, a fase de articulação comercial poderia ser situada, no caso do Nordeste, entre o final do século passado e a primeira metade do século atual.” (NETO, 1997, p. 39)

A partir da década de 1960, os excedentes econômicos antes concentrados na região industrial do país, mais especificamente o Sudeste brasileiro, passam a abrir novas frentes de investimento nas áreas periféricas do país. Esse fato ocorre num período marcado pela implantação da indústria pesada no Brasil, momento em que há “a formação dos grandes grupos econômicos, públicos e privados e a oligopolização da economia brasileira (NETO, 1997, p. 40). Segundo este autor, após a criação dessas frentes, a região

Nordeste passou a ser vista com outros olhos por investidores. Essa atração ocorreu graças aos investimentos governamentais e também graças aos estímulos fiscais e financeiros que passaram a ser oferecidos aos empreendimentos privados que se instalassem na região. “A *integração produtiva* é em grande parte resultante das novas formas de atuação que o Estado brasileiro, sobretudo a sua esfera federal, passa a adotar a partir dos anos 60 com relação às partes economicamente mais atrasadas do território nacional.” (NETO, 1997, p.40).

Percebemos então, que, ao abordar a região Nordeste nos livros didáticos de 1992 e 1999, os autores deixam essas informações silenciadas, não conseguem romper com a formação discursiva naturalista determinista que controlava todo o processo de construção discursiva da região Nordeste. É o que Pêcheux chama de segunda modalidade de identificação do sujeito.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito” do discurso, no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar” : luta contra evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno (...) Em suma, o sujeito, “mau sujeito”, “mau espírito”, se contra identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contra (isto é, contra discurso), que constitui o ponto central do humanismo (antinatureza, contranatureza, etc.) sob duas diversas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas. (PÊCHEUX, 2009, p.200)

Assim, o que está sendo exposto refere-se ao sujeito que rompe com o discurso predominante, ou melhor, é contrário ao discurso enunciado pelo Sujeito Universal, ou seja, aquele que mesmo produzindo enunciados como “*Além disso, as secas ocorrem somente no Sertão (...). Na área mais povoada e onde se situam as metrópoles – a Zona da Mata – não ocorrem secas.*” Ainda é interpelado e sofre a determinação de uma formação discursiva específica, aquela que não permite que em seu texto no livro didático apareçam informações sobre a consolidação da estrutura econômica e social do Nordeste, marcada por uma ação política externa no período colonial, ou até mesmo dados relevantes a respeito dos investimentos realizados nessa região pelos setores públicos e privados, como foram descritos anteriormente.

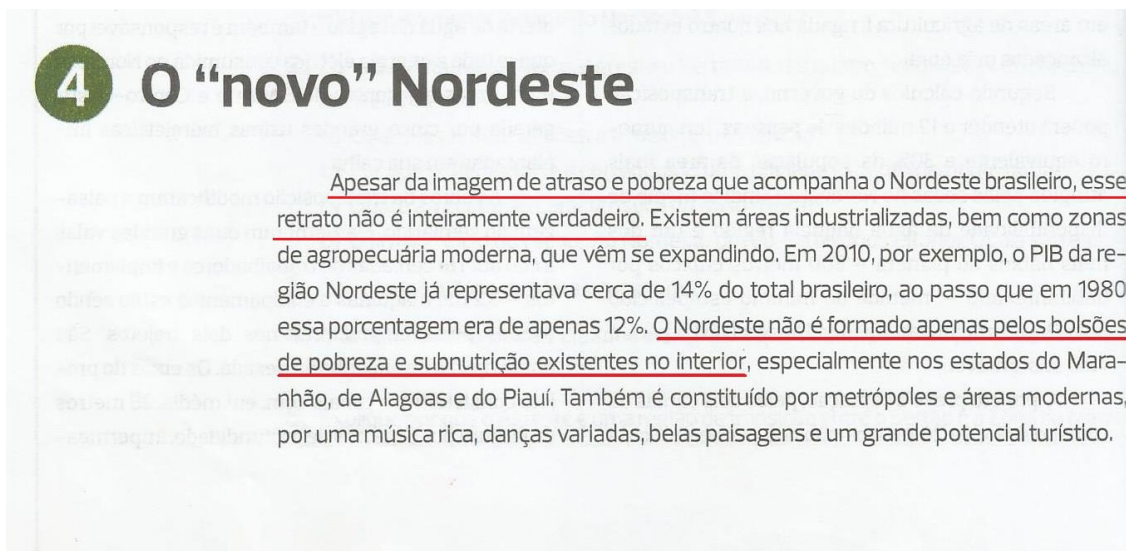
Dessa forma, é possível perceber que o sujeito nunca é livre para dizer o que quer, pois sempre estará subordinado à ideologia e à história, e essa subordinação se revelará no discurso. Esse argumento nos permite compreender que tudo se manifesta “no interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite” (PÊCHEUX, 2009, p. 200)

Quando remontamos ao enunciado citado no início deste capítulo, referente ao livro G3, observamos um certo rompimento com o discurso que predominava anteriormente. O enunciado a que nos referimos é este: *“Neste capítulo você vai conhecer não apenas o Nordeste das secas e da pobreza, mas também o Nordeste moderno, que possui outras paisagens: metrópoles e cidades com áreas industriais, comércio intenso, metrô e agricultura moderna.”*

Entretanto, o que observamos mais uma vez é uma “contra identificação”. Esse processo se relaciona com uma tomada de posição subjetiva, ou seja, o sujeito não está totalmente determinado pela formação discursiva, mas também não há um total rompimento com ela, há neste caso, um intenso deslocamento e transformação dessa forma-sujeito e não a sua anulação. Como nos orienta Pêcheux (2009)

Assim, é possível perceber que o sujeito nunca é livre para dizer o que quer, pois sempre estará subordinado à ideologia e à história, e essa subordinação se revelará no discurso. Ao mostrar no decorrer do livro informações sobre áreas industrializadas, zonas de agropecuária moderna, notamos a tentativa de se discutir um “novo” Nordeste, como o próprio título do tópico presente no livro didático nos aponta. Os autores chegam a afirmar que *“O Nordeste não é formado apenas pelos bolsões de pobreza e subnutrição existentes no interior (...)”* mostrando uma tentativa de desconstrução do discurso de homogeneização da região nordestina. Percebemos isso através da especificação de parte do Nordeste ao tratar da pobreza e da subnutrição.

FIGURA 25



Fonte: VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro, São Paulo, Editora Ática, 2012.

Além disso, os autores nos apontam para uma imagem diferente do Sertão, não nos mostra apenas enunciados e imagens presos ao discurso da seca e da pobreza dessa sub-região. Notamos que essa área nordestina é apresentada a partir do discurso da modernização. Assim, quando os autores afirmam que em “*algumas áreas do Sertão nordestino passaram por um processo de modernização*” há uma reconstrução de forma subjetiva daquilo que já fora exposto numa outra formação discursiva, ou seja, está instalado o processo de construção de novos discursos a partir de discursos preexistentes.

Todos esses enunciados são reproduzidos no livro didático G3 pois existem elementos sociais, históricos e ideológicos que interpelam os sujeitos, nesse caso os autores do livro, numa dada construção discursiva. Dessa forma, não observamos para efeito de análise apenas a estrutura e construções linguísticas, mas também levamos em consideração os elementos externos à língua que permitiram a construção desses enunciados e, por conseguinte, a construção de discursos sobre o Nordeste.

Os autores evidenciam então em seu texto elementos que apontam para um Nordeste desenvolvido, mostrando que existem nessa região áreas industrializadas, zonas de agropecuária moderna em processo de expansão, aumento do PIB da região, a partir de uma comparação da década de 1980 e 2010. O “*novo*” Nordeste começa a ser construído discursivamente nessa parte do livro, porém de forma tímida. Notamos isso a

partir da quantidade de páginas reservadas aos aspectos naturais e à quantidade de páginas reservadas ao desenvolvimento deste tópico.

Não vemos apenas o Nordeste dos sobrados coloniais, da miséria, o Nordeste sem lei. O discurso da esperança dos retirantes da seca, dos pobres da região vai se distanciando, se afastando aos poucos, para ceder o lugar ao aparecimento de um espaço que passa a se destacar como uma região receptora de grandes contingentes de migrantes, atraídos agora por uma forte expansão industrial, como por exemplo o polo têxtil e de confecções de Fortaleza e o polo petroquímico de Camaçari.

Notamos em certo ponto uma mudança na trajetória discursiva sobre o Nordeste. O Sul deixa de ser o caminho da libertação do nordestino. Começasse a romper o discurso do Nordeste enquanto espaço “típico ou mitológico, em que a história parece suspensa, dormindo, precisando ser despertada” (ALBUQUERQUE JR, 2011). O discurso que começa a ser costurado nessa nova teia discursiva é aquele em que o turismo vem se expandindo, construindo uma região vocacionada para essa atividade. As cidades litorâneas são destacadas pelos autores do livro didático, como tendo belas praias que contribuem para o desenvolvimento dessa região.

Há espaço agora para se falar da cultura nordestina como um forte atrativo turístico. O artesanato é apresentado como riquíssimo. As festas juninas e o carnaval ganham espaço em um pequeno parágrafo do texto, representando dessa forma enunciados discursivos que resistem à imagem instituída por toda uma produção tradicionalista ou oligárquica de um Nordeste a ser “civilizado”, um espaço vazio, por onde o ser humano apenas perambula seja a pé ou a cavalo, um retirante apenas.

Portanto, notamos que o discurso não é estático e os sentidos não são completos. Aquilo que já foi dito, se repete e traz consigo ditos que apontam para novos discursos, mostrando que não há uma anulação integral e nem total entrega do sujeito à uma determinada formação discursiva. Percebemos no livro G3 a presença do Nordeste construído nos livros de edições anteriores e ao mesmo tempo, observamos um novo Nordeste sendo construído discursivamente, deixando claro que o sujeito é constitutivamente histórico e ideológico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA NOVA JORNADA?

De que forma o livro didático é construído ideologicamente e como o mesmo atua diretamente na reprodução ideológica sobre o Nordeste? Quais os já ditos sobre o Nordeste e quais deles atravessam o discurso construído hoje? Quais efeitos de sentidos a seca produz a respeito do discurso sobre o que vem a ser a Região Nordeste? Todas essas perguntas foram feitas no início dessa dissertação e para responde-las a Análise do Discurso de Linha Francesa Pechetiana foi apresentada como teoria basilar.

Entretanto, após meses de escrita, é preciso colocar um ponto final, escrever as últimas palavras, dar respostas às perguntas e concluir tudo que foi dito até aqui. Será mesmo? Não consigo calar a voz dentro de mim que continua a me inquietar, a fazer com que outras indagações ainda surjam querendo respostas. Não consigo pensar em considerações finais, e por isso não tenho para onde correr, preciso continuar o meu caminho, mas não em linha reta. É necessário serpentear, continuar caminhando pelos entremeios da história e da ideologia, e assim prosseguir analisando aquilo que foi dito, silenciado e seus sentidos.

Por isso uso esse espaço não para repetir conclusões que já foram expostas anteriormente, mas para gerar novos questionamentos. Um novo percurso se apresenta à minha frente. Compreendendo os livros didáticos como instrumentos de poder e difusores de ideologias, questiono agora qual o papel da escola e do professor em sala de aula e que interferências ele promove nos discursos gerados a partir da leitura desses materiais?

Esses questionamentos são importantes pois a escola se constitui como um dos principais terrenos de luta hegemônica e, sendo assim, um dos principais espaços de formação de intelectuais, capazes de elaborar e tornar coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade diária. A formação de sujeitos que sejam capazes de abandonar a sua consciência ingênua, atingindo uma consciência política, uma consciência filosófica capaz de captar uma verdade que está em constante transformação se dá num espaço de lutas que envolve classes antagônicas e está relacionado ao processo hegemônico de emancipação humana, uma relação que está em constante movimento, que se constitui a partir de uma dinamicidade crítica.

Assim, o olhar do educador sobre o livro didático deve levar em consideração que este material é um instrumento carregado de ideologias e que a depender da forma como

é trabalhado em sala de aula suscita o aparecimento de sentidos diversos. Não existe nele uma neutralidade, é carregado de discursos que estão vinculados à diversas ideologias.

A escola deve ser vista como a via para a formação do processo de pensar, um pensar crítico, que, conseqüentemente, proporcionará uma formação crítica/humanitária. A escola tem como função promover a maturidade intelectual, deixando claro o seu posicionamento político de comprometimento com as classes subalternas. Essa autonomia permite que o sujeito possa criticar a própria concepção de mundo. Por isso a escola deve ocupar o lugar de destaque que merece. Dessa forma será capaz de construir um novo projeto de sociedade, vinculado à democracia.

Enfim, com o desenvolvimento desse trabalho, tivemos a oportunidade de ampliar os espaços de debate sobre o uso do livro didático em sala de aula, contribuindo com reflexões, questionamentos e problematizações que permitirão o desenvolvimento de novos olhares em relação aos livros didáticos, principalmente na relação do professor com esse material pedagógico. Olhares mais aguçados capazes de ir além do que está na superfície linguística, daquilo que é visível, que questionam os sentidos dados, levando em consideração os diversos sentidos possíveis, permitindo a formação de alunos mais críticos. Dessa forma, a Análise do Discurso é de extrema importância para se compreender como as diferentes ideologias que perpassam o ensino de Geografia tem a capacidade de influenciar a construção dos conceitos que balizam o entendimento de importantes questões da vida social do país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <https://guiadamonografia.com.br/como-fazer-citacao-de-lei/> Acesso em 15 fev. 2017.

BRASIL. DECRETO Nº 59.355, DE 4 DE OUTUBRO DE 1966. **Instituição da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)**. Brasília, 4 de outubro de 1966. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 fev. 2017.

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico (versão 3.0)**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CHOPPIN, Alain. **Las Políticas de Libros Escolares en el Mundo: Perspectiva comparativa e histórica**. In: SILLER, Javier P.; GARCÍA, Verena R. (Org.). **Identidad em el imaginário Nacional: Reescritura y Ensenanza de la história**. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1998.

COURTINE, J. J. (1999). **O Chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político**. In: INDURKY, Freda. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato.

_____, J. J. **“Chronics de l’Oubli Ordinaire”**. *Sédiments*, nº I, Montreal, 1986. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23 n.1- 2, São Paulo Ene/Dic. 1997.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DUNCAN, James S. **Paisagem como sistema de criação de signos**. In: CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Paisagens, Textos e Identidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo (1982). **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, p.89-101.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Claudia M. de Abreu. **O papel dos meios didáticos na construção do currículo de História da Educação de Jovens e Adultos**. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1196.pdf>

Gadotti, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GODOY, Marcelo Magalhães. **Cana-de-açúcar e tradição breve ensaio sobre o evolover histórico do setor agro açucareiro de minas gerais**. Minas Gerais 2011.

Gregolin, M. R. Valencise. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações**. In: Alfa, v. 39. São Paulo (SP) 1995. p.13-21.

HEINE, Palmira. **Tramas e temas em análise de discurso**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MÁSCULO, José Cássio. A coleção Sergio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História. Tese defendida no Departamento de Educação. PUC-SP, 2008.

MEIRA, Reginete de Jesus Lopes. **Entre a alegria e a preguiça: a construção discursiva da baianidade na publicidade de turismo**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. **Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSSALIM, Fernanda & Bentes, Ana Cristina (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. (Volume 2). São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. P. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo**. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 11-20.

_____, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª edição, Campinas, SP, Pontes Editores, 2013.

_____, Eni P. **Maio de 1968: os silêncios da memória**. In: ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____, Eni P. **Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito**. In: _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____, Eni P. **Terra à Vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

_____, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 edição. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____, Michel. **Análise do discurso: três épocas (1983)**. In GADET, F.; HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia S. Mariani – 4ª edição – Campinas, SP, editora UNICAMP, 2010.

_____, Michel. **O discurso: estrutura e acontecimento**. 6ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____, Michel. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre (et al) **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes, 3ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RUSSELL, Bertrand. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: HUCITEC, 1980.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Lenira Rique da. **A não espacialidade geográfica e a questão da terra**. Natal: Editora Universitária/UFRN, 1989.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2002.

TOURINHO, M. A.de C; SÁ, M. R.G.B. de. **A Compreensão e a Epistemologia do Educar**. ÁGERE: Revista de Educação e Cultura. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Quarteto, 2002. v. 6, p. 15-43.

VESENTINI, J. W.; VLACH, V. R. F. **Geografia Crítica**, 4 volumes. São Paulo: Ática, 2004.

_____, José William. **Espaço e Sociedade**. São Paulo: Ática, 1991.

_____, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1992.

_____, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1999.

_____, José William; VLACH, Vânia. **Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 2012.

WITZEL, DENISE GABRIEL. **Identidade e Livro Didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. Maringá, PR, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade estadual de Maringá. Paraná, 2002.