



**Programa de Pós-graduação Profissional em Educação**

Mestrado Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos



Licia Bonisi Negri

**COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD CAMPO 2016:**

**UM DISCURSO EM ANÁLISE**

**São Carlos/SP**

**2017**



**Programa de Pós-graduação Profissional em Educação**

Mestrado Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos



Licia Bonsi Negri

**COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD CAMPO 2016:**

**UM DISCURSO EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada para a Banca Examinadora ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu

**São Carlos/SP**

**2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

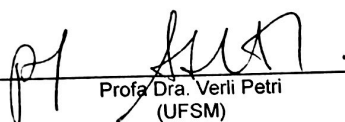
Folha de Aprovação

---


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Licia Bonsi Negri, realizada em 17 de fevereiro de 2017:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu  
(UFSCar)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria do Carmo de Sousa  
(UFSCar)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Verli Petri  
(UFSCar)

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof. Dra. Verli Petri e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Licia Bonsi Negri.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu  
Presidente da Comissão Examinadora  
(UFSCar)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: à minha mãe pelo carinho, ao meu pai pelo incentivo e pela torcida;

À minha prima Luciana, pelo *Resumen*;

À minha madrinha Ira, pela leitura, na qualificação;

À minha amiga Leda, pela leitura na defesa;

À minha orientadora, professora Ana, pela confiança;

Aos professores Douglas e Verli, pelas contribuições no exame de qualificação;

À professora Maria do Carmo, pelas colocações no exame de defesa;

A todos os professores do PPGPE, pelo espaço de aprendizado;

Aos colegas do mestrado, pela amizade construída;

A Ludi, amiga essencial no incentivo de iniciar esse percurso;

A amiga Luciana, pela amizade iniciada a partir de uma professora orientadora em comum e pela disposição em realizar (re)leituras, apresentando questionamentos fundamentais;

A Claudia, Silvana e Johnny, que, mesmo sem conhecê-los, tiveram disposição em me ajudar na coleta de algumas informações;

A todos que de alguma forma contribuíram direta e indiretamente nessa caminhada.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é o de apresentarmos os discursos que circulam acerca do campo, por meio das coleções didáticas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo 2016, voltadas para a educação do campo, destinadas às escolas de 1.º ao 5.º ano. Como fundamentação teórico-metodológica, trabalhamos na perspectiva da Análise de Discurso, tendo como centrais as categorias metáfora, paráfrase, polissemia, memória discursiva, silêncio, condições de produção. Buscamos compreender, como objetivo geral, como se dá a abordagem das imagens dispostas nessas coleções diante das várias possibilidades do campo (ribeirinhos, caiçaras, pescadores artesanais etc.) e em que medida esses recursos educacionais, como os livros didáticos, refletem os objetivos do PNLD Campo 2016. Para tanto, utilizamos os seguintes arquivos: o Edital de convocação do PNLD Campo 2016; o Guia PNLD Campo 2016; e duas coleções didáticas (Campo aberto e Novo girassol - saberes e fazeres do campo), ambas seriadas, interdisciplinares e as únicas aprovadas no PNLD Campo 2016, que não são consideradas livros regionais. Considerando que o arquivo é sempre aberto, assim, destacamos que os documentos acima indicados compõem nosso *corpus* inicial. Como objetivo específico, buscamos compreender as concepções subjacentes às abordagens apresentadas nos materiais oferecidos aos estudantes a partir das imagens e temas propostos nesses materiais, a fim de compreendermos os sentidos que circulam acerca do campo. Entendemos que a análise de um recurso educacional não se dá independente de suas condições de produção. Nesse sentido, a relevância de focarmos também os documentos que estabelecem diretrizes para uma política pública na escola do campo.

Palavras-chave: discurso; imagem; campo; PNLD.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentarnos los discursos que circulan sobre el campo, a través de las colecciones didácticas del Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo 2016, enfocando la educación del campo, destinados a las escuelas del 1.º hasta 5.º año. Como base teórica y metodológica analizaremos una perspectiva de Análisis del Discurso, teniendo como categorías centrales, metáforas centrales, parafraseando, polisemia, la memoria discursiva, el silencio, condiciones de producción. Lo que buscamos entender, como objetivo general, cómo es el enfoque de las imágenes expuestas en estas colecciones sobre las diversas posibilidades del campo (ribeirinhos, caiçaras, pescadores artesanais, etc) y en qué medida estos recursos educativos, tales como, libros didácticos, reflejan los objetivos del PNLD Campo 2016. Para alcanzarnos este objetivo, utilizamos los siguientes archivos: el Edital de convocação do PNLD Campo 2016, Guia PNLD Campo 2016 y dos colecciones didácticas, la colección de Campo aberto y Novo girassol - saberes e fazeres do campo, ambas seriadas interdisciplinarias y las únicas aprobadas en PNLD Campo 2016, los cuales no son considerados libros regionales. Sabemos que el archivo es siempre abierto; de esta manera, los documentos mencionados anteriormente constituyen nuestro corpus inicial. Como objetivo específico, buscamos comprender las concepciones subyacentes a los enfoques presentados en los materiales ofrecidos a los estudiantes a partir de las imágenes y temas propuestos en esas colecciones, a fin de comprender los sentidos que circulan acerca del campo. Entendemos que el análisis de un solo recurso de educación no pasa independiente de sus condiciones de producción; en ese sentido, la relevancia de nos centrarnos, también, en los documentos que establecen directrices para una política pública en la escuela del campo.

Palabras-clave: discurso; imagen; campo; PNLD.

## **Lista de quadros e imagens**

Quadro 1 – PNLD Campo 2016 – Coleções mais distribuídas: Coleção seriada interdisciplinar.....	23
Quadro 2 – PNLD Campo 2016 – Coleções mais distribuídas: Coleção livro regional .....	24
Quadro 3 – Coleções aprovadas no PNLD Campo 2016.....	31

## **Lista de siglas**

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Sem Terra

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Pronacampo – Programa Nacional de Educação para o Campo

Secadi – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. NORMATIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	13
1.1 Educação do e no campo.....	13
1.2 Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo.....	16
1.3 PNLD Campo 2016 – Programa Nacional do Livro Didático.....	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO: ANÁLISE DE DISCURSO.....	25
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	29
3.1 A constituição do <i>corpus</i> .....	31
3.2 Questão de pesquisa.....	32
3.3 A construção do <i>corpus</i> discursivo .....	32
3.4 A imagem na construção do <i>corpus</i> discursivo .....	33
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	36
4.1 Os títulos: Novo girassol - saberes e fazeres do campo, e Campo aberto .....	39
4.2 Sequências discursivas.....	41
4.3 Sequência discursiva 1: As capas da coleção Campo aberto.....	46
4.4 Sequências discursivas 2: As capas da coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo .....	55
4.5 Sequência discursiva 3: Rural x Campo .....	59
4.6 Sequência discursiva 4: Populações do campo.....	65
5. CONCLUSÃO .....	72
6. BIBLIOGRAFIA .....	73
6.1 Referencial de análise .....	73
6.2 Referencial teórico .....	75

## INTRODUÇÃO

Da experiência em lecionar em uma escola multisseriada, na Ilha Montão de Trigo, em uma comunidade tradicional de pescadores, localizada no litoral norte de São Paulo, em São Sebastião, surgiu nosso interesse em compreendermos as representações das atividades escolares na realidade daqueles(as) alunos(as).

A Ilha Montão de Trigo apareceu e ganhou concretude nas nossas jornadas de docência no ano letivo de 2010. Distante cerca de 12 km do continente, com aproximadamente 12 famílias, 50 moradores, 10 alunos, todos parentes entre si, cercada pela Mata Atlântica, sem energia elétrica<sup>1</sup>, sem comércio, sem serviços básicos de infraestrutura, sendo a pesca a principal base econômica da Ilha e, a Escola Municipal e a Igreja Evangélica, as únicas instituições dessa comunidade, o Montão, como é conhecido, pertence a uma comunidade tradicional de pescadores do município.

Constatamos no tempo de docência na Ilha que os livros didáticos ofertados a essas crianças ilhéus estavam, na maioria das vezes, desvinculados de seus cotidianos e especificidades, não atendendo sua diversidade e singularidade, pois as mesmas coleções didáticas eram utilizadas nas escolas regulares do continente.

Nesse tempo de docência, não sabíamos que comunidades tradicionais de pescadores pertenciam ao campo. Assim, ao ingressarmos no Mestrado Profissional nos aprofundamos nessa temática, constatando que lecionamos numa escola do e no campo.

Na convocação desse tema, tomamos como objetivo desta pesquisa a compreensão dos discursos acerca do campo, por meio de imagens contidas nas coleções dos livros didáticos do PNLD Campo 2016 - Programa Nacional do Livro Didático, voltadas para a educação do campo, destinadas às escolas de 1.º ao 5.º ano.

Nosso trabalho, organizou-se em três partes: na primeira parte, “Normatizando a educação do campo”, enfocamos as referências acerca da legislação da educação do campo, refletindo quanto a educação do e no campo. Apresentamos o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que objetiva ações para a educação do campo e quilombola, apresentando ainda quais as comunidades pertencentes ao campo, bem como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado a oferta de obras

---

<sup>1</sup> Em 2010, somente a escola possuía o sistema fotovoltaico de energia e a igreja gerador à gasolina.

didáticas destinadas aos estudantes e professores que atuam em escolas do campo da rede pública de ensino.

Na segunda parte, “Referencial teórico: Análise de Discurso”, apresentamos nosso aporte teórico, pautado na Análise de Discurso, de filiação francesa, apresentado categorias que fundamentam nossas análises, tais como: condições de produção, formação discursiva, paráfrase, metáfora, silêncio.

Com o objetivo de compreendermos nossa metodologia em Análise de Discurso, abordamos na terceira parte de nossa dissertação, “Aspectos Metodológicos”, elementos da Análise de Discurso que contribuem para a nossa pesquisa. A partir do nosso *corpus* selecionado: as capas das coleções aprovadas do PNLD Campo 2016, “Novo girassol – saberes e fazeres do campo” e “Campo aberto”, das obras do 1º ano, “Letramento e alfabetização e alfabetização matemática”, do 2º e 3º ano, “Letramento e alfabetização, geografia e história”, 4º e 5º ano, “Língua portuguesa, geografia e história”, de ambas as coleções, bem como algumas imagens selecionadas das obras dos 5º anos, “Língua portuguesa, geografia e história” e ainda, o Edital do PNLD Campo<sup>2</sup> 2016 e o Guia do PNLD Campo 2016, partimos para análise visando à compreensão de como as imagens, tratadas aqui como textos, selecionadas por nós, (re)constroem e (re)produzem sentidos acerca do campo, a partir de suas condições de produção.

Na quarta parte, “Análise dos dados”, trabalhamos com as análises a fim de compreendermos como se (re)constrói e (re) produzem as especificidades do campo diante de um discurso vinculado ao PNLD Campo 2016. Iniciamos nossa análise a partir dos títulos das coleções: “Novo girassol – saberes e fazeres do campo” e “Campo aberto”. Em seguida, reunimos as imagens selecionadas em sequências discursivas, tratando essas sequências como discursos constituídos de sentidos. Nossas sequências discursivas foram intituladas da seguinte forma: “Sequência discursiva 1: As capas da coleção Campo aberto”, “Sequência discursiva 2: As capas da coleção Novo Girassol – saberes e fazeres do campo”, “Sequência discursiva 3: Rural x Campo” e “Sequência discursiva 4: Populações do campo”.

Nesse percurso de análise das imagens selecionadas, observamos que mesmo diante de uma legislação educacional pensada para os sujeitos do e no campo, ainda não se contempla, nas coleções aprovadas do PNLD Campo 2016, a multiplicidade e diversidade dos povos do campo, bem como em nossas sequências discursivas

---

<sup>2</sup> O edital está disponível no site do FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [www.fnde.gov.br/programas/livros-didatico-apresentacao](http://www.fnde.gov.br/programas/livros-didatico-apresentacao)

identificamos a permanência de discursos pautados em formações discursivas permeadas por discursos pré-construídos.

## **1. NORMATIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **1. 1 Educação do e no campo**

Na 1.º Conferência nacional por uma Educação Básica do campo, ocorrida em 1988, reafirmou-se a importância da legitimação da luta por políticas públicas voltadas para os interesses dos sujeitos do campo, com características específicas, valorizando e respeitando suas singularidades (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Com essa conferência, surge uma nova referência para repensarmos a educação do campo, não mais como educação rural. Segundo Roseli Caldart (2004),

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. (CALDART, 2004, p. 13).

Sendo assim, as escolas do campo não são vistas somente para os sujeitos do campo e sim com o envolvimento desses sujeitos na construção de um projeto político para uma educação do e no campo.

Ainda segundo Caldart, uma educação No e Do campo é o que deve ser garantido para os povos do campo. Conforme a autora, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

Diante disso, Fernandes, Cerioli e Caldart refletem da seguinte forma: “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005, p. 27).

Nesse contexto, ao pensarmos na educação do e no campo, reconhecemos e fortalecemos a identidade camponesa como construtora do processo educativo do campo.

Apresentaremos, então, os delineamentos das políticas públicas voltadas para a população do campo desde 1996, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96, tendo em vista que o artigo 28 dispõe da organização da Educação Básica para a população rural:

Art. 28.º - Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A LDB, nesse artigo, favorece a adaptação da educação às peculiaridades locais, possibilitando que o currículo escolar e as metodologias se adequem às reais necessidades do campo.

Com a aprovação das Diretrizes operacionais para a educação do campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), ao tratar da identidade dos sujeitos do campo, identifica-se que

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001a, p.1).

Diante disso, supõe o dever de se garantir uma educação voltada para os sujeitos do campo, considerando suas especificidades e suas realidades. Assim, essas diretrizes orientam em relação aos princípios e procedimentos necessários ao acesso e permanência na Educação Básica, garantia da gestão democrática, propostas pedagógicas que valorizem e contemplem as especificidades do campo, formações de professores para atuar nas escolas do campo (BRASIL, 2001a).

Por meio das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo (Resolução n. 02/2008 do Conselho Nacional de Educação), compreendemos a educação do campo, da seguinte forma:

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

Ao pensarmos a educação do campo “como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 02), podemos dizer que a educação do campo assume suas singularidades e particularidades.

A diversidade dos espaços camponeses brasileiros determina repensarmos e reconhecemos formas de organização pedagógica que atendam às diferentes populações do campo não mais transcendendo modelos curriculares destinados somente ao espaço urbano.

Caldart (2003) refere-se à escola do campo como possibilidade de fortalecimento dos camponeses como agentes sociais:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2003, p. 66).

Com o Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo (Portaria n. 86/2013) é apresentado “um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação de política de educação do campo” (BRASIL, 2013, p.1).

Essa portaria define os princípios da educação do campo e quilombola, orientando acerca do respeito à diversidade e à especificidade do campo, incentivando e valorizando os projetos pedagógicos específicos para as escolas do campo, o desenvolvimento de formações de profissionais da educação para atuarem no contexto dessas escolas, definindo os eixos do Pronacampo, tais como Gestão e Prática Pedagógica; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Diante desses aspectos, recria-se a possibilidade de fazer uma escola voltada aos interesses dos sujeitos camponeses, favorecendo a interação em ter os saberes do campo e os saberes escolares.

## 1.2. Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo

O Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo, criado em 20 de março de 2012, visa às ações voltadas para a educação do campo e educação quilombola. A partir do Decreto n. 7.352/2010, a educação do campo torna-se reconhecida como modalidade de ensino e a mesma se estrutura constituindo-se de ações que valorizem o contexto da população do campo, bem como o acesso e permanência nas escolas do campo (BRASIL, 2013).

A discussão quanto à educação do campo começa a ganhar repercussão a partir do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), no início de 1980, na luta pela Reforma Agrária. No entanto, nesse mesmo movimento, começa-se a discutir e a reivindicar a melhoria da educação do campo, atrelando o conhecimento com as necessidades e as realidades do sujeito estudante do campo.

Conforme mencionado em capítulo anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, dispõe acerca do currículo escolar de base comum contando com uma parte diversificada, adequando as peculiaridades regionais. Já em seu artigo 28, menciona acerca da Educação Básica para a população rural.

Com o Parecer 36/2001, que trata das Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, propõem-se medidas relativas à escola do campo, delineando o que se espera de uma educação voltada para e no campo. Assim, segundo esse parecer, a educação do campo incorpora os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativista, floresta, pecuária, minas, agricultura (BRASIL, 2001b).

Em relação à instituição da política de educação do campo e o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no Decreto n. 7.352/2010, em seu artigo 1.º, entende-se o seguinte por populações do campo e escola do campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p.1).

O mesmo decreto, no artigo 6.º, salienta que



Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizada. (BRASIL, 2010, p. 2).

Além desses amparos legais para a educação do campo, houve avanços também no setor universitário, por meio da Secretaria da Educação Superior e da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tendo em vista, por meio do Edital n.º 2, de 23 de abril de 2008, a convocação de universidades públicas para a apresentação de projetos destinados às licenciaturas em educação do campo.

Por meio da portaria n.º 86, de 1.º de fevereiro de 2013, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que, em seu artigo 3.º, define os princípios da educação do campo e quilombola, reconhecendo o respeito à diversidade do campo, valorização da identidade das escolas do campo, flexibilidade no currículo e calendário escolar, políticas de formações de profissionais para atuarem nesse contexto, participação dos movimentos sociais, reafirmando, assim, suas identidades.

O Pronacampo se estrutura em quatro eixos, designados da seguinte forma: Eixo 1 – Gestão e práticas pedagógicas; Eixo 2 – Formação inicial e continuada de professores; Eixo 3 – Educação de jovens e adultos e educação profissional; e Eixo 4 – Infraestrutura física e tecnológica. Todos eles têm como objetivo geral

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2013, p. 6).

Diante do exposto, uma das ações é a contextualização da educação, promovendo a valorização e a articulação dos saberes da comunidade com os conhecimentos científicos.

No eixo 1 - Gestão e práticas pedagógicas, é apresentado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, que objetiva a produção de recursos didáticos aos estudantes do Ensino Fundamental I destinados à população do campo e aos docentes

que atuam nesse contexto. Assim, esses materiais didáticos são disseminados entre esses sujeitos, possibilitando o desenvolvimento pedagógico de forma contextualizada com a realidade local, de acordo com as diretrizes operacionais da educação do campo na Educação Básica.

Em 2013, o Ministério da Educação, juntamente a outros setores da educação, publicou as novas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, estabelecendo a Base Nacional Comum. Nessas diretrizes, dois capítulos são destinados à educação do campo – as “Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” e “Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo” – além das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena” e “Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola”.

Diante desses marcos legais, entendemos que as políticas públicas para a educação do campo começam a considerar o campo como espaço de aprendizagem, procurando respeitar e reconhecer os sujeitos inseridos nessas condições. Conforme as referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, essa categoria de educação

traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, porque se transformou no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros, e essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo. (BRASIL, 2004, p. 36).

No entanto, Maria do Socorro Dias Pinheiro, ao pensar acerca das legislações atuais, considera, ainda, a negligência em relação a essas políticas públicas para a educação do campo:

pode-se dizer que a educação, enquanto direito fundamental, foi ao longo dos anos negligenciada às classes mais pobres da população brasileira. E, em decorrência disso, realizaram-se lutas, organizadas em todo país, para que se efetivassem direitos constitucionais que garantissem uma educação que atendesse os excluídos. É óbvio que transformar anseios historicamente negados em legislação representa, sem sombra de dúvidas, um avanço, uma conquista relevante, mas enquanto isso não se materializar em políticas de ações concretas desenvolvidas nos municípios de todo país tais medidas não passarão de um amontoado de palavras “boas e bonitas”, presentes na Constituição de 1988 e na legislação da educação brasileira. (PINHEIRO, 2007, p.10).

Nesse sentido, as legislações são um marco importante para a educação brasileira e principalmente para a educação do e no campo, mesmo que não contemplem efetivamente todas as escolas do e no campo.

### **1.3 PNLD Campo 2016 – Programa Nacional do Livro Didático**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública, exceto aos alunos da Educação Infantil, surge em 1929, com a criação de um órgão específico, o Instituto Nacional do Livro (INL), para legislar acerca das políticas públicas do Livro Didático. Desde então, esse programa passou por algumas modificações e denominações. (BRASIL, 2012).

Foi com a Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo, que se inclui no programa o atendimento às escolas inseridas em áreas do campo, a saber:

Art. 1.º Prover as escolas públicas de Ensino Fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1.º ao 5.º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). (BRASIL, 2011, p.1).

Até 2012, a educação do campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental I não fora contemplada por coleções específicas para as escolas do campo. No entanto, as escolas inseridas nesse contexto eram atendidas com coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, destinadas ao Ensino Fundamental I, que até então, não possibilitava um atendimento diferenciado às escolas ambientadas no campo.

No entanto, a partir de 2013, as escolas do campo passaram a ser contempladas pela primeira vez com o PNLD Campo 2013 (BRASIL, 2012) e, em sua segunda edição, em 2016, com o PNLD Campo 2016.

Sua distribuição ocorre de forma trienal, cabendo a execução do programa ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contando com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que elabora os editais de inscrição, seleção e distribuição das obras do programa, disponibilizando o Guia do PNLD Campo, a fim de viabilizar a escolha das obras didáticas pelas redes de ensino que aderiram ao programa, bem como a distribuição desses materiais. Feito isso, cabe às Secretarias da Educação acompanhar a

execução, divulgação e assegurar a escolha pela unidade escolar das obras do programa. (BRASIL, 2011).

Ao considerar as características e especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNLD Campo afirma assegurar um padrão de qualidade para as coleções didáticas a serem ofertadas às escolas. Assim, para o ensino nas escolas do e no campo, o Guia PNLD Campo 2016 possibilita aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores a escolha de coleções didáticas aprovadas pelo programa a serem utilizadas nas escolas do campo, no período de 2016 a 2018, do Ensino Fundamental I, que mais se adequam às especificidades dessas escolas.

Para tanto, as coleções passam por um processo de avaliação, levando-se em consideração as peculiaridades do campo, tais como:

as especificidades dos contextos social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 8).

Em sua segunda edição, o PNLD Campo configura-se como política pública da educação do campo, possibilitando pensar numa educação voltada ao contexto do campo. Kolling, Cerioli e Caldart entendem que,

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 32).

Pensando dessa forma, o PNLD Campo tem como desafio articular as coleções didáticas, vinculando-as ao contexto específico do campo, relacionando campo e cidade, práticas culturais e religiosas, elementos vinculados ao sujeito do campo, relações sociais entre sua comunidade e o entorno, identidades camponesas articuladas ao espaço socioterritorial, a relação do uso e da posse da terra, relação de poder no campo. (BRASIL, 2015).

Essas coleções seguem as diretrizes da política de educação do campo, tendo em vista o Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, da Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes operacionais

para a Educação Básica nas escolas do campo, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo e a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.

A partir da caracterização das obras, segundo o Edital de convocação do PNLD Campo 2016, seriam aceitos no processo de avaliação das coleções didáticas os componentes curriculares de letramento e alfabetização, alfabetização matemática, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e arte, bem como os livros regionais abrangendo arte, cultura, história e geografia da região, integrados em coleções tanto multisseriadas como seriadas, destinados aos estudantes matriculados em escolas do campo da rede de ensino pública (BRASIL, 2014).

Além dos componentes curriculares citados acima, o edital apresenta que os temas transversais também poderão ser apresentados nas obras, abordando os seguintes temas da educação:

- a) relações étnico-raciais; b) história e cultura afro-brasileira e africana; c) história e culturas indígenas; d) direitos humanos; e) relações de gênero; f) inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades; g) sustentabilidade socioambiental; e h) direito das crianças e adolescentes. (BRASIL, 2014, p. 3).

Por meio do Guia do PNLD Campo, são apresentadas as análises das obras, contendo as descrições das coleções aprovadas no PNLD, por meio de resenhas, quadros esquemáticos com pontos fortes e fracos, destaque, programação do ensino e manual do professor. Assim, após a avaliação das obras inscritas no programa que não atenderam critérios e requisitos necessários para uma qualidade didático-pedagógica, culminou-se na total exclusão do PNLD Campo 2016. Dessa forma, foram dez (10) obras inscritas, sendo três (3) do “Tipo I - Seriada interdisciplinar”, zero (0) do Tipo II – Multisseriada interdisciplinar, uma (1) do “Tipo III - Multisseriada interdisciplinar temática”, e seis (6) do “Tipo IV - Livro regional”. Desse conjunto, somente quatro (4) foram aprovadas.

Sendo assim, as editoras inscrevem seus livros seguindo as orientações do PNLD Campo 2016 e, após as inscrições, as coleções didáticas inscritas passam por processos avaliativos, que correspondem a triagem, pré-análise e avaliação pedagógica, nos seguintes termos:

A triagem se constitui em um exame para verificar aspectos físicos e atributos editoriais das coleções inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital. A pré-análise consiste em analisar se as obras contemplam o atendimento do objeto e da documentação definidos no edital. A avaliação pedagógica, realizadas por instituições públicas de educação superior, verifica se as coleções estão de acordo com as orientações a partir das especificações e dos critérios fixados no edital. (SARMENTO; BATISTTI, 2016, p. 51).

Feito isso, as coleções aprovadas são distribuídas às escolas do campo e, por meio da análise das obras bem como do Guia do PNLD Campo 2016, são escolhidas pelos professores das escolas cadastradas no PNLD Campo 2016. Conforme o edital, “as coleções didáticas serão escolhidas com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos para o PNLD Campo 2016.” (BRASIL, 2014, p. 12).

O Guia PNLD Campo 2016 considera aprovadas as coleções nos seguintes moldes:

as coleções destinadas ao ensino e à aprendizagem foram avaliadas considerando os espaços educativos do campo, com presença de textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educando se apropriarem dos conteúdos escolares articulados com as referências contextualizadas de suas relações mais imediatas e experienciadas no campo. (BRASIL, 2015, p. 7).

Nesse sentido, o PNLD Campo se apresenta como que considera a educação do campo como referência para pensarmos o campo e seus sujeitos. Assim, reconhecendo a importância de tratar os povos do campo em sua singularidade, tratamos de abordar as imagens contidas nas coleções estudadas verificando se as mesmas estão ancoradas pelo o que defende o programa, bem como se consideram as especificidades dos povos dos campos “como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino.” (BRASIL, 2015, p. 8).

Abaixo, segue a relação das obras selecionadas e, portanto, as mais distribuídas do PNLD Campo 2016, conforme divulgação pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2016), a saber:

QUADRO 1 - PNLD CAMPO 2016 – COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDAS:  
COLEÇÃO SERIADA INTERDISCIPLINAR

TÍTULO DO LIVRO	COMPONENTE CURRICULAR	ANO	QTDE POR COLEÇÃO
Novo girassol - saberes e fazeres do campo	Arte	1.º ao 3.º ano	6.283.127
	Arte	4.º ao 5.º ano	
	Letramento e alfabetização e alfabetização matemática	1.º ano	
	Letramento e alfabetização, geografia e história	2.º ano	
	Letramento e alfabetização, geografia e história	3.º ano	
	Alfabetização matemática e ciências	2.º ano	
	Alfabetização matemática e ciências	3.º ano	
	Língua portuguesa, geografia e história	4.º ano	
	Língua portuguesa, geografia e história	5.º ano	
	Matemática e ciências	4.º ano	
	Matemática e ciências	5.º ano	
Campo aberto	Arte	1.º ao 3.º ano	2.383.409
	Arte	4.º ao 5.º ano	
	Letramento e alfabetização e alfabetização matemática	1.º ano	
	Letramento e alfabetização geografia e história	2.º ano	
	Letramento e alfabetização, geografia e história	3.º ano	
	Alfabetização matemática e ciências	2.º ano	
	Alfabetização matemática e ciências	3.º ano	
	Língua portuguesa, geografia e história	4.º ano	
	Língua portuguesa, geografia e história	5.º ano	
	Matemática e ciências	4.º ano	
	Matemática e ciências	5.º ano	

(BRASIL, 2016)

QUADRO 2 - PNLD CAMPO 2016 – COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDAS:  
COLEÇÃO LIVRO REGIONAL

TÍTULO DO LIVRO	COMPONENTE CURRICULAR	ANO	QTDE POR COLEÇÃO
Culturas e regiões do Brasil	Livro regional	4.º e 5.º ano	973.226
História, geografia, arte e cultura	Livro regional	4.º e 5.º ano	262.043

(BRASIL, 2016)

Nesse sentido, o PNLD Campo objetiva a elaboração e disponibilização de obras didáticas voltadas à educação do campo destinadas a professores e estudantes que vivem nesse contexto específico, possibilitando que o processo de ensino seja feito de forma contextualizada, colocando em relação os conhecimentos do campo com os conhecimentos científicos. (BRASIL, 2015).

Programas educacionais relativos à educação do campo, tais como o PNLD Campo configura-se em política pública que reconhece a educação do campo como possibilidade de refletir o contexto do campo, “os sujeitos que ali vivem, sua identidade, proporcionando dessa maneira, a geração de propostas pedagógicas com temáticas e conteúdos condizentes com a matriz referencial.” (SARMENTO; BATISTI, 2016, p. 48).

Assim, as coleções aprovadas pretendem respeitar os múltiplos campos que compõem nosso território, colaborando com materiais mais adequados aos docentes e estudantes do campo às reais necessidades dos sujeitos do campo.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO: ANÁLISE DE DISCURSO

Apresentamos neste trabalho a análise das coleções didáticas do PNLD Campo 2016 tendo como aporte teórico a Análise de Discurso Francesa, filiada à obra de Michel Pêcheux.

Para a Análise de Discurso, trabalhamos com os sentidos do texto, refletindo sobre os modos de divulgação desses recursos materiais, tomando como *corpus* as coleções didáticas do PNLD Campo 2016, o Edital do PNLD 2016 e o Guia do PNLD Campo 2016, tendo em vista que esse *corpus* se constitui de materialidades discursivas, permitindo o entendimento da ideologia, história e linguagem, elementos determinantes do sentido presentes no discurso.

Nesse sentido, o discurso se produz por meio da língua, sendo entendida a partir das condições de produção que se constitui de aspectos sócio-históricos, fazendo novas interpretações ou mesmo releituras, demonstrando como o discurso funciona e buscando efeitos de sentido nessa interpretação.

Assim, reconhecemos a língua como possibilidade de um discurso, em que as condições de produção são possíveis de ser determinadas por um momento histórico, considerando a língua como possibilitadora de efeitos de sentidos, havendo “modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos.” (ORLANDI, 2012a, p. 12).

E, assim, as condições de produção vão se constituindo na relação das posições históricas e socialmente determinadas em que o linguístico e o imaginário se juntam (ORLANDI, 2012b), considerando as condições de produção da linguagem, pela relação que se estabelece por meio da “língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”. (ORLANDI, 2013, p. 14)

Para compreendermos os processos de produção de sentido nas obras, utilizamos alguns conceitos como o de condições de produção, memória discursiva, formação discursiva, discurso fundador, silêncio, metáfora, paráfrase e polissemia, tendo em vista que esses são fundamentais na compreensão da Análise de Discurso.

Orlandi (2013) considera as condições de produção em sentido estrito e sentido amplo:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2013, p. 30).

Compreender as condições de produção nos permite alcançar o contexto social, histórico e ideológico na circulação de um discurso pensado para a educação do e no campo, articulando, assim, formações discursivas com as formações ideológicas que as possibilitam.

Orlandi (2011) discorre da seguinte forma acerca das condições de produção, retomando Pêcheux:

Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições, gostaríamos de destacar que, como o exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam com a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa). (ORLANDI, 2011, p.158).

As formações imaginárias dizem respeito às imagens que resultam das projeções no discurso. Para Orlandi, “são essas projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos - para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição”. (ORLANDI, 2013, p. 40)

Nessa perspectiva, adotamos ainda o trabalho de Orlandi (1993), acerca do “discurso fundador”, caracterizado pelo processo de produção de sentidos, bem como a obra “Terra à Vista, discurso do confronto: Velho e Novo Mundo”, em que a autora, ao abordar o discurso da descoberta, identifica que esse “é um discurso que domina a nossa existência como brasileiro, quer dizer, ele se estende ao longo de toda nossa história, produzindo e absorvendo sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 18).

Dessa forma, refletimos em nossa pesquisa acerca do processo de construção de um imaginário sobre o campo, analisando essa construção por meio das imagens selecionadas das obras didáticas.

Em relação ao conceito de formação discursiva, para Orlandi é “como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2013, p. 43).

Embora uma formação discursiva determine “o que deve e pode ser dito”, cabe à Análise de Discurso buscar os efeitos das contradições ideológicas num processo discursivo de transformação e/ou reprodução dos enunciados numa formação discursiva dada.

A memória discursiva, segundo Orlandi, é como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2013, p. 31).

A partir da compreensão de que o que se diz tem relação com dizeres anteriores, vale ressaltar que para Orlandi, “[...] todo texto é sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com os outros, que não forme um intrincado nó de discursividade.” (ORLANDI, 2013, p.89). Nesse sentido, o discurso não é isolado, é atravessado por outros discursos.

Ao pensarmos discursivamente a linguagem, consideramo-na como constituída na relação entre paráfrase e polissemia:

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2013, p. 38).

Os sentidos, “dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas”, sendo a metáfora, imprescindível na Análise de Discurso, “definida como a tomada de uma palavra por outra”, estabelecendo as formas pelas quais as palavras significam (ORLANDI, 2013, p. 44). Assim, as metáforas estão presentes nas formações discursivas, relacionadas com as formações ideológicas.

Outro conceito abordado por Orlandi (2007), refere-se ao silêncio, procurando demonstrar que não é necessário o dizer para estabelecer efeito de sentido, tendo em vista que o silêncio significa. Retomo as discussões de Orlandi, apontando as formas do silêncio para problematizarmos o discurso nas coleções didáticas.

Nessa relação com o silêncio, a autora compreende o silêncio fundador do interior da linguagem como o não dito. O silêncio não é simplesmente um complemento de linguagem, ele significa por si só, garantindo o movimento dos sentidos. Considera o real da significação e do discurso. Assim, o silêncio não é pensado como falta e sim como excesso de linguagem.

Logo, distingue o silêncio fundador da política do silêncio, que é subdividida em silêncio constitutivo, indicando que, para dizer, é preciso não dizer, apagando outros sentidos que poderiam ser possíveis, e silêncio local, referindo à censura do dizer, produzindo assim distanciamento do sentido. Nessa perspectiva, “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Nesse caso, o silêncio pode ser compreendido tanto no que é dito como no que não é dito, pois o silêncio produz diferentes efeitos de sentido. Compreender o silêncio não significa colocar o silêncio em palavras, mas conhecer seus diferentes efeitos de sentido.

Em relação à política do silêncio ou silenciamento, essa está relacionada pelo fato do não dizer, do apagamento de alguns sentidos. No entanto, há uma declinação política da significação, que resulta “no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer outras. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política” (ORLANDI, 2007, p. 53).

São duas as formas de existência ligadas à política do silêncio: o silêncio constitutivo e o silêncio local. De fato, a política do silêncio é definida “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Uma distinção entre o silêncio fundador e a política do silêncio “é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Outra forma de se trabalhar o silêncio na Análise de Discurso é o não dito, pois “o dizer tem relação com o não dizer” (ORLANDI, 2013, p. 82). Nessa perspectiva, o não dito também significa.

Assim, ao analisar essas coleções, procuramos mostrar que as mesmas se inserem dentro de um contexto com significados, inscritas em condições de produções históricas e ideológicas.

Nessa perspectiva, Orlandi afirma que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2013, p. 20).

Sendo assim, as palavras, estão inseridas num contexto histórico e ideológico, permeadas de sentidos, sendo que, por trás delas há formações discursivas atarvessadas por outros discursos.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Análise de Discurso Francesa, por ser uma disciplina de entremeio (PÊCHEUX, 2012), não possui uma metodologia única. Busca-se, por meio de um batimento entre teoria e análise, levantar possibilidades de sentidos para imagens ou palavras a partir da tentativa de reconstrução de condições de produção dos discursos:

A Análise de Discurso, é bem verdade, não tem uma metodologia única e facilmente descritível, como as áreas mais formais da lingüística dizem ter; mas isso não significa não ter metodologia de análise, bem como não significa que qualquer um sobre um pretexto qualquer possa desenvolver um dispositivo teórico-analítico em Análise de Discurso. É preciso, primeiramente respeitar a teoria e, depois conhecer bem as noções teóricas e, com isso, poder mobilizar tais noções constituindo uma análise do discurso em questão. (PETRI, 2013, p. 41).

Inicia-se assim um trabalho de análise que visa à compreensão de como um “objeto simbólico produz sentidos” a partir de suas condições de produção e a metodologia de pesquisa em Análise de Discurso pretende reconstruir, o encontro da materialidade da língua com a materialidade da história (ORLANDI, 2012b) – as condições de produção – no exercício de análise dos objetos simbólicos escolhidos como *corpus*. Também a delimitação do *corpus* não é homogênea, nem é dada *a priori*. *Corpus* e pesquisa se constituem a partir do e no movimento de análise que vai sendo feito na tentativa de (re)construção de condições de produção. Um trabalho de pesquisa em Análise de Discurso é um trabalho de (re)constituição de movimentos de sentido em que:

a configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a Análise de Discurso tem um procedimento que demanda ir-e-vir constante entre teoria, consulta do *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho. (ORLANDI, 2013, p. 66).

A metodologia da Análise de Discurso entende a emergência de sentidos a partir de dois grandes processos: o processo parafrástico, de reprodução de sentidos, e o processo polissêmico, de falhas nas estruturas lógico-semânticas, que produzem outros sentidos:

O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem).

O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte de linguagem). (ORLANDI, 2012a, p.25).

A partir de um *corpus*<sup>3</sup> selecionado, a Análise de Discurso permite possibilidades diversas de análise e (re)construção das condições de produção. (Re)construir as condições de produção prepara o movimento de análise em Análise de Discurso, e é nesse momento que o analista irá mobilizar as teorias do discurso, propostas por Pêcheux (2012) e, num segundo momento, desenvolvida por Orlandi (2011), e colocar sua análise em funcionamento. Um percurso de pesquisa em Análise de Discurso é único e sempre passível de ser outro. O que a Análise de Discurso pretende não é estabilizar sentidos em suas práticas, mas abrir possibilidades outras de olhar para o que, historicamente, foi construído como uma verdade, ou como um sentido estabilizado. Da análise, emergem sentidos que se constituem no cruzamento da materialidade da língua com a materialidade da história, por isso é importante realizar a (re)construção das condições de produção que nos levam ao entendimento do trabalho das ideologias práticas na linguagem (PÊCHEUX, 2012). E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, ou seja, entre o mesmo e o diferente, que vão produzindo os possíveis efeitos de sentido.

Na Análise de Discurso, o discurso é seu objeto de estudo e o texto, é unidade de análise. Considerando o texto em suas diversas produções, ou seja, verbais, não verbais, imagens, fotografias, entre outras, sabemos que esses textos produzem efeitos de sentidos. O texto, para Orlandi,

É a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (ORLANDI, 2013, p. 63).

O movimento de interpretação se dá a partir do reconhecimento de um *corpus* inicial, pois é esse *corpus* inicial que, no decorrer da pesquisa, estabelecerá a construção de todo o *corpus* de análise. Ao estabelecermos o *corpus* inicial, inicia-se o processo de análise, a teoria começa a ser mobilizada e a descrição dos processos discursivos começa a se delimitar entre descrição e análise. O entendimento do processo discursivo não se esgota em uma única descrição, por isso é que somente o batimento entre descrição e análise pode levar o analista a (re)construir seu *corpus* de análise até os

---

<sup>3</sup> Atualmente, considera-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é contruir montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. (ORLANDI, 2013, p. 63)

movimentos finais de sua pesquisa. Para Orlandi, “Todo o discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. (ORLANDI, 2013, p. 64).

Nesse sentido, procuramos compreender e descrever o funcionamento do discurso por meio de sequências discursivas, que para Courtine, compreende o *corpus* discursivo como um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso” (COURTINE, 2009, p. 114).

Nesse sentido, procuramos compreender e descrever o funcionamento do discurso por meio das sequências discursivas, que em nossa pesquisa são compostas pelas imagens das coleções por nós selecionadas. A análise das sequências discursivas apontará para a construção tanto de regularidades, quanto de possíveis falhas nessas regularidades fazendo com que gestos de interpretação sejam possíveis na tentativa de entender os sentidos postos nas e pelas imagens selecionadas.

### 3. 1 A constituição do *corpus*

Essa pesquisa, ao compreender o funcionamento discursivo das coleções do PNLD Campo 2016, identifica nos estudos da Análise de Discurso categorias para refletirmos de que forma esses recursos didáticos, por meio de suas imagens, (re)constróem e (re)produzem sentidos acerca do campo.

As coleções aprovadas pelo PNLD Campo 2016 são voltadas para os estudantes do Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano), destinadas ao ensino nas escolas do campo. Nesse ano, foram aprovadas 4 coleções, duas consideradas “seriada interdisciplinar” e duas “livro regional”, a saber:

QUADRO 3 - COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD CAMPO 2016

COMPOSIÇÃO	TÍTULO	EDITORA
Tipo I – Seriada interdisciplinar	Coleção Campo aberto	Global
Tipo I – Seriada interdisciplinar	Coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo	FTD
Tipo IV – Livro regional	Tempo de aprender: Região Norte	Ibep
Tipo IV – Livro regional	Cultura e regiões do Brasil	Global

(BRASIL, 2015)

Focaremos nossa pesquisa nas obras aprovadas e, por isso, distribuídas pelo PNLD Campo 2016, bem como aprovadas na composição “seriada interdisciplinar”, a coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo, e a coleção Campo aberto, tendo em vista que nossa análise parte dos títulos das obras e das imagens por nós selecionadas, contidas nas capas das coleções, bem como nos volumes dos 5.º anos, do componente curricular “Língua Portuguesa, Geografia e História” por não serem considerados livros regionais e apresentarem maiores relações, por meio de suas imagens, com os espaços de vivência dos estudantes do/no campo.

### **3.2 Questão de Pesquisa**

Ao identificarmos que essas obras estão vinculadas ao PNLD Campo 2016, procuramos compreender, como algumas imagens selecionadas por nós, vão (re)construindo e (re)produzindo sentidos acerca do campo.

### **3.3 A construção do *corpus* discursivo**

Em nosso *corpus* relacionamos o edital do PNLD Campo 2016 e o Guia do PNLD Campo 2016, bem como as coleções didáticas diante da textualidade das imagens contidas nas obras pesquisadas.

As coleções didáticas selecionadas pelo PNLD Campo 2016, deverão atender “obrigatoriamente as diretrizes da política de educação do campo, em cumprimento ao Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB n. 1/2002, Resolução CNE/CEB n. 2/2008 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010.” (BRASIL, 2014, p. 4).

O Guia do PNLD Campo 2016<sup>4</sup>, ao discorrer sobre a coleção Campo aberto menciona que a mesma articula as diferentes disciplinas, considerando “as práticas culturais e o universo simbólico das comunidades camponesas (amplamente ilustradas nos volumes).” (BRASIL, 2015, p. 37).

Sobre a coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo, o Guia do PNLD Campo 2016 menciona que a coleção é organizada de forma com que se potencializa a temática do campo “prevalendo uma estratégia de apresentar o campo como pretexto

---

<sup>4</sup> O Guia do PNLD Campo 2016 está disponível no site do FNDE, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/>



para compor o cenário de atividades numa dimensão mais ilustrativa.” (BRASIL, 2015 p. 44)

O PNL D Campo se apresenta como política pública que considera a educação do campo como referência para pensarmos o campo e seus sujeitos. Assim, reconhecer a importância de tratar os povos do campo em sua singularidade, verificando se as imagens contidas nas coleções estudadas estão ancoradas pelo o que defende o programa, bem como se considera as especificidades dos povos dos campos “como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino.” (BRASIL, 2015, p.8)

Iniciamos nossas análises pelos títulos das coleções para que uma primeira análise semântica, com base na língua, encaminhasse nossas análises posteriores acerca das sequências discursivas imagéticas que fomos construindo ao longo de nosso percurso. Também analisamos as capas de ambas as coleções, Novo girassol - saberes e fazeres do campo, da editora FTD, da 1.º edição de 2014 e Campo aberto, da editora Global, da 1.º edição de 2014, ambas dos componentes curriculares “Letramento e alfabetização e alfabetização matemática”, do 1.º ano, “Letramento e alfabetização, geografia e história”, do 2.º ano ao 3.º ano e “Língua Portuguesa, Geografia e História”, do 4.º ano ao 5.º ano, como constituídas do nosso *corpus*. Procuramos esboçar uma análise das capas dessas coleções como um discurso produzido pelo não verbal. Focamos na imagem de como o campo é representado nessas capas, considerando a imagem como texto, permitindo assim fazer a Análise de Discurso dessas imagens, tendo em vista que o discurso não é neutro, mas sim repleto de sentidos que (re)produzem sentidos dominantes ou inauguram novas (outras) possibilidades.

Recortamos sequências discursivas que nos levaram ao estudo das imagens contidas no volume dos 5º anos, no componente curricular de “Língua Portuguesa, Geografia e História”, de ambas as coleções, consideradas pertencentes à discursividade do campo.

### **3.4 A imagem na construção do *corpus* discursivo**

Tratamos a imagem como texto, considerando o processo de significação dessas imagens, inseridas em dadas condições de produção.

Nessa perspectiva, consideramos as condições de produção relacionadas ao contexto sócio-histórico e aos aspectos ideológicos, sendo que, a língua para se significar tem que se inscrever na história (ORLANDI, 2012) e um discurso, para Pêcheux “é sempre pronunciado a partir das condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993’, p. 77)

Nosso trabalho possibilita a análise das imagens, nas coleções por meio da ideologia e por um contexto sócio-histórico determinados pelos sentidos que circulam nessas coleções.

Tratamos a análise dessas imagens de forma significante produzindo efeitos de sentidos numa multiplicidade textual, como abordada por Caciane Souza Medeiros em sua tese “Sociedade da imagem: A re(produção) de sentidos da mídia do espetáculo”, considerando assim, um “campo que extrapola o verbo, aquele que não vai pressupor, em primeira instância, e como mote único e irrefutável, o repasse do não-verbal pelo verbal”. (MEDEIROS, 2010, p. 58)

Nesse sentido, consideramos a imagem como texto. Nas palavras de Orlandi, em conversa publicada na Revista Teias, com Raquel Barreto, entende-se que

Aliada a questão da memória está o fato de que a forma material que é o texto mexe com a natureza da informação, produz efeitos sob o modo como ela funciona. A natureza do significante (diferentes linguagens) intervém na produção do objeto e este objeto, por sua vez, constitui o modo de significação deste gesto simbólico. E o que é um texto? É uma unidade de significação em relação à situação. Esta sua caracterização pode ser mantida, mas certamente a textualidade, sua forma material, sua relação com a memória e com as condições de produção diferem quando difere sua materialidade significante. Ou seja, podemos considerar uma imagem um texto [...], mas com sua materialidade diferente ela constitui um objeto simbólico, significante, diferente e que produz efeitos de sentidos específicos à sua forma e sua materialidade (BARRETO, 2006, p.5)

Consideramos assim, a imagem como texto e, objeto simbólico e histórico, que produz efeitos de sentidos. Em nossa dissertação, a imagem (texto), dispostas em sequências discursivas, pertencem a formações discursivas, permeadas pela ideologia e pré-construído.

Ao consideramos o texto heterogêneo, Orlandi (2007) comenta o seguinte:

O texto é heterogêneo:

- 1) Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som etc.
- 2) Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc.
- 3) Quanto às posições do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 59).

Sendo assim, concebemos a imagem como texto, constitutiva de redes discursivas, que produzem efeitos de sentidos, pois, segundo Medeiros (2010),

[...] constitui-se em uma materialidade dada ao efeito de amplificação significativa, o que seria um operador discursivo/ideológico mais eficaz no processo de naturalização de sentidos para o olhar dos sujeitos e sua interpelação diante dos textos. (MEDEIROS, 2010, p. 59).

A imagem, ao instaurar sentidos, não o faz de forma isolada e desconectada, ela deve ser concebida de forma ampla, pois a relação histórica é permanente (MEDEIROS, 2010). A mesma autora, acerca dos processos de significação, aponta que

Na garimpagem das buscas por processos de significação, ela deve ser entendida sempre como pertencente a um complexo ideológico de formação. O que não quer dizer que esta imagem possa ter tantas interpretações quanto leitores nela se debruçam. As condições de produção dessas imagens, calcadas na história, limitam os laços que podem unir imagens e sentido, pois nada pode se dar fora dessa macroestrutura e de seus infundáveis conflitos. (MEDEIROS, 2010, p. 60).

Ao pensarmos nessa relação histórica contida na linguagem, verificamos que a Análise de Discurso procura compreender os sentidos produzidos por um objeto simbólico, em que verificamos os possíveis efeitos de sentidos, para além de uma intertextualidade, sendo necessário pensar no interdiscursivo. Para tanto, “efeitos de sentido e memória estão intrinsecamente ligados. É preciso saber que a imagem se inscreve num discurso que a atravessa e a constitui.” (MEDEIROS, 2010, p. 68). Dessa forma, expomos a imagem não como texto isolado, e sim, diante de suas condições de produção.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Constituímos nossa análise a partir das coleções aprovadas pelo PNLD Campo 2016, conforme mencionado anteriormente, na perspectiva da Análise de Discurso, o que permite “uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2013, p.9), a fim de compreender a língua fazendo sentido.

Apresentamos na nossa pesquisa um quadro teórico acerca da Análise de Discurso e suas contribuições para a análise dos materiais pesquisados, bem como fundamentos acerca da educação do e no campo.

Diante do exposto, partimos para a análise do *corpus* para compreendermos como se constroem as especificidades do campo num discurso vinculado ao PNLD Campo 2016, buscando a compreensão de como as imagens vão se construindo e (re)produzindo sentidos nas obras didáticas estudadas.

O Livro Didático, muitas vezes, é o único instrumento que o docente dispõe no espaço escolar, no processo de ensino e aprendizagem e ainda, atua na confluência da história com a ideologia a fim de compreendermos seus efeitos de sentidos. Segundo Orlandi (2013), a língua, ao fazer sentido, trabalha com o simbólico, o social e o ideológico:

Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se neles. O estudo do discurso explicita a maneira como a linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2013, p. 43).

Assim, os sentidos são determinados ideologicamente, sendo que, “um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”. (ORLANDI, 2013, p. 39)

O primeiro elemento que destacamos são os títulos das coleções aprovadas: “Novo girassol - saberes e fazeres do campo” e “Campo aberto”. O segundo elemento são as imagens das capas dos volumes das coleções: “Letramento e alfabetização e alfabetização matemática”, 1.º ano; “Letramento e alfabetização, geografia e história”, 2.º e 3.º ano; “Língua portuguesa, geografia e história”, 4º e 5º ano. O terceiro elemento são as fotografias constitutivas das coleções de “Língua portuguesa, geografia e história”, aqui chamadas de figuras, presentes nos componentes curriculares dos 5.º anos, de ambas as coleções, pois consideramos as imagens como textos.

A nossa escolha das imagens das coleções se deu a partir da observação dos sumários e da identificação dos capítulos/unidades que mencionam a temática do campo, para então realizarmos um recorte das imagens/fotografias.

Na realização do recorte fotográfico, focamos nas obras dos 5.º anos, tendo em vista ser a última série do Ensino Fundamental I. Embora nesse ano/série também exista a preocupação com o alfabetizar letrando, é nesse último ano/série que a ênfase é dada na ampliação das capacidades linguísticas, no que concerne à linguagem oral e escrita, possibilitando o desenvolvimento da criticidade. Procuramos compreender como essas imagens situadas como sequências discursivas nos possibilitam construir sentidos sobre a educação do campo.

A partir da ideia de que o discurso é “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21) e que a linguagem não pode ser considerada independentemente de suas condições de produção, o discurso possibilita “remeter o dizer a outras filiações de dizeres, a uma memória e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.” (ORLANDI, 2013, p. 32).

Nessa perspectiva, as reflexões sobre as condições de produção nos remetem a pensar na constituição e na disseminação desses recursos sustentados pelos objetivos do PNLD Campo 2016, bem como acerca da formação dos autores na elaboração dessas coleções, permitindo-nos compreender o discurso pensado para a educação do campo, tendo em vista as condições históricas da elaboração desses materiais.

Nessa abordagem, ao permear nossa análise nessa relação, entendemos que a educação do campo, segundo o Pronacampo, considera “as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” e o mesmo documento menciona que o programa foi construído da seguinte forma:

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta

junto à Comissão Nacional Quilombola - CONAQ. (BRASIL, 2013, p.2).

Nesse sentido, ao apurarmos a formação dos organizadores da coleção Campo aberto e da coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo, do componente curricular de “Língua portuguesa, geografia e história”, do 5.º ano, verificamos que os organizadores da primeira coleção não estão vinculados, tão pouco apresentam em suas formações referências aos estudos da educação do campo bem como vinculados a essas instituições.

Já a coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo, de quatro autores, dois deles, vinculados às disciplinas de geografia e história, apresentam em sua formação referência ao campo, sendo que uma delas é atuante e pesquisadora em educação do campo no Instituto Federal do Norte de Minas e, a outra, com especialização em educação do campo, atuando ainda como coordenadora do Centro de Formação de Professor do Campo, da Secretaria Municipal de Educação de Almenara – MG.

Partimos da premissa de que o PNLD Campo 2016 reconhece uma concepção pedagógica voltada para a educação do campo, tornando-se necessária a produção de recursos didáticos vinculados às especificidades do campo, constituindo assim uma política pública voltada ao interesse das populações camponesas. No entanto, acreditamos que tanto as editoras que produzem esses recursos didáticos, bem como o próprio PNLD Campo, não levam em conta a formação profissional de quem trabalha na questão da educação do campo.

Assim, podemos pensar que a organização dessas coleções é um efeito de sentido da história da educação do campo, que pela legislação reconhece essa não mais como educação rural, incorporando outros espaços tais como o da floresta, os caiçaras, os ribeirinhos (BRASIL, 2001). Assim, percebe-se um efeito de sentido na história do PNLD Campo, no qual os materiais didáticos são elaborados não necessariamente por quem trabalha ou vivencia a educação do campo.

Embora a Análise de Discurso não trabalhe com aspectos empíricos do sujeito, a questão que se coloca aqui é a relação dos autores com a temática, em uma situação de total afastamento da área, sendo oportuno fazer uma observação acerca da noção de sujeito:

Como considero que a apropriação da linguagem é constituída socialmente, esse sujeito do qual falo não é, pois, o sujeito-em-si, abstrato e ideal, mas o sujeito mergulhado no social que o envolve, e

preso, pois, da contradição que o constitui. Por isso, prefiro a noção de processo, de interlocução. (ORLANDI, 2011, p. 33).

Nem sentido, nem linguagem, nem os sujeitos são transparentes (ORLANDI, 2013) eles se contituem pela língua e pela história. O sujeito não é livre é determinado pela exterioridade.

#### **4.1 Os títulos: Novo girassol - saberes e fazeres do campo e Campo aberto**

Ao refletirmos acerca dos títulos das coleções, Novo girassol - saberes e fazeres do campo e Campo aberto, percebemos que esses nos posicionam em lugares específicos, determinados pelas condições de produção e circulação desses recursos materiais.

O título da coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo nos remete a um discurso pedagógico, no qual os verbos “saber” e “fazer” se instalam como necessidade de inteirar-se e exercer aspectos vinculados ao campo. Assim, nos diz, de forma parafrástica, que precisamos nos inteirar e saber executar os conhecimentos do campo produzindo um efeito homogeneizador onde esse se refere a um local único do campo. E talvez esse efeito homogeinizador seja uma reprodução do que se entende como educação no e do campo, pois o Pronacampo, ao se referir à “caracterização da ação”, no item “Gestão e Práticas Pedagógicas”, apresenta que as coleções para a educação do campo precisam ser “coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.” (BRASIL, 2013, p.6).

Saberes e fazeres do campo demonstram não se encaixar na relação de construir saber e sim de colocar um saber posto, pensando na reprodução e na construção do conhecimento. Acerca disso, Orlandi (2011) distingue três tipos de discurso ao considerar que há dois processos na produção da linguagem, o parafrástico (o mesmo) e o polissêmico (o diferente):

o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando numa polissemia aberta [...]. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se diz, o que resulta na polissemia controlada [...]. No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente

interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.” (ORLANDI, 2011, p. 15).

A partir dessas considerações verificamos que “saber” e “fazer” evoca e dissemina um construto de mundo, de realidade dito pelos livros e não pelos possíveis sujeitos do campo. Apagando a voz dos estudantes do campo ao indiciar o que ele deve saber/fazer por meio dos enunciados dos livros didáticos, predominando aí, um discurso autoritário e nessa caracterização do discurso pedagógico, percebe-se uma não neutralidade no discurso. E, para romper com esse discurso, Orlandi propõe torná-lo discurso polêmico:

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de dicordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. [...] (ORLANDI, 2011, p.33).

Mesmo que a coleção se perfaça sob o signo de um nome que irradie sentidos sobre o novo, “Novo Girassol” e sobre a planta que tem certa autonomia para buscar a luz solar, o girassol, a circulação de saberes e sentidos sobre a prática docente e sobre a realidade da comunidade discente não aposta em imagens que possibilitam a troca com a comunidade.

Sobre os efeitos de sentidos, Orlandi dirá que esses estão em relação com a exterioridade: “os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]” (ORLANDI, 2013, p. 30).

Já na coleção Campo aberto, o termo “campo” produz um efeito de ilusão, possibilitando pensarmos que é bastante polissêmico, abrindo possibilidades para outras interpretações, tais como: aquilo que é aberto é onde cabe tudo? E onde cabe tudo é responsabilidade de quem? A abertura não garante a qualidade, nem o respeito às diversas identidades campesinas conforme descritas no Decreto n. 7.352/2010 ao considerar a população do campo como sendo os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos. (BRASIL, 2010).



Embora a legislação acerca da educação do campo corrobore para o acolhimento das diversidades das identidades do campo, as coleções didáticas tendem a (re)produzir discursos intitucionalizados.

#### 4.2 Sequências discursivas

Analisamos as capas da coleção Campo aberto e da Novo girassol - saberes e fazeres do campo, dos componentes curriculares “Letramento e alfabetização e alfabetização matemática”, do 1.º ano; “Letramento e alfabetização, geografia e história”, do 2º e 3º ano; “Língua portuguesa, geografia e história”, do 4º e 5º ano; bem como as imagens, selecionadas por nós, do componente curricular “Língua portuguesa, geografia e história”, do 5º ano, das duas coleções aprovadas. Verificamos que as mesmas procuram apresentar ilustrações acerca do campo vinculadas às formações ideológicas, como colocadas por Pêcheux:

O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidência e de significações percebidas-aceitas-experimentadas. (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

Para a Análise de Discurso, o sujeito é dotado de inconsciente e resultado da relação entre ideologia e história, sendo que o efeito de sentido é interpelado pela ideologia. Nesse sentido, apresentamos abaixo o desafio de tratarmos esses textos como discurso constituído de sentido, iniciando por sequências discursivas dos textos que ilustram as capas da coleção Campo aberto e da Novo girassol - saberes e fazeres do campo por ordem seriada (do 1.º ao 5.º ano), a fim de compreender os sentidos que essas capas vão (re)produzindo acerca do campo.

Assim, reunimos as textualidades em sequências discursivas. Observe a sequência 1:

## Sequência discursiva 1

Figura 1

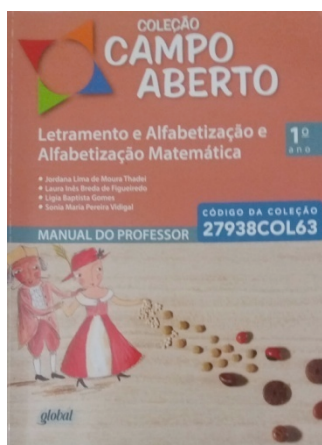


Figura 2

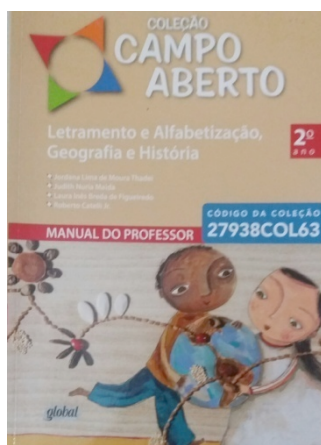


Figura 3

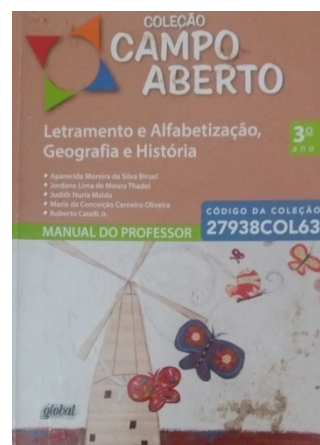


Figura 4

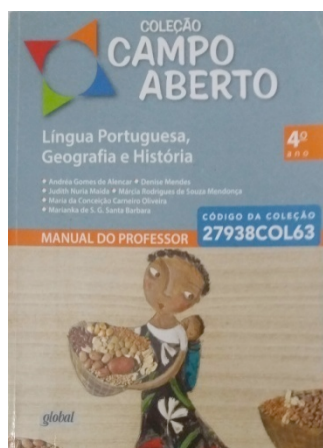
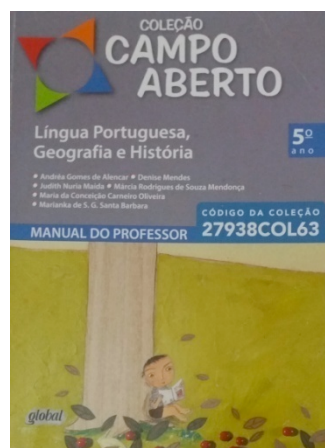


Figura 5



Outra sequência discursiva elaborada por nós refere-se às capas da coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo, como observado:

## Sequência discursiva 2

Figura 6

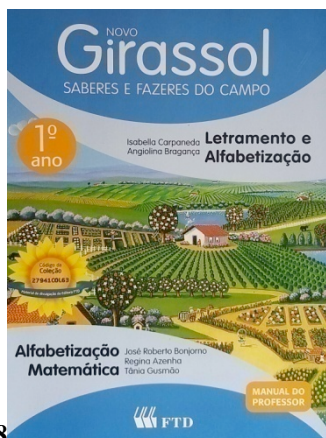


Figura 7



Figura



8

Figura 9



Figura 10



Apresentamos na sequência discursiva 3 e 4, fotografias selecionadas por nós, aqui chamadas de textos, intituladas de figuras, das coleções didáticas dos 5.º anos de ambas as coleções. Observe a sequência discursiva abaixo:

### Sequência discursiva 3

Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17

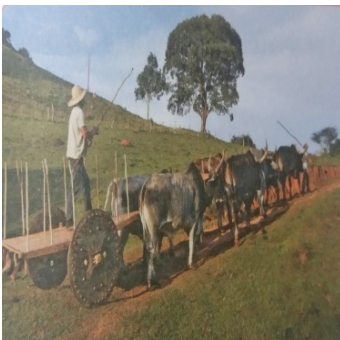


Figura 18



Figura 19

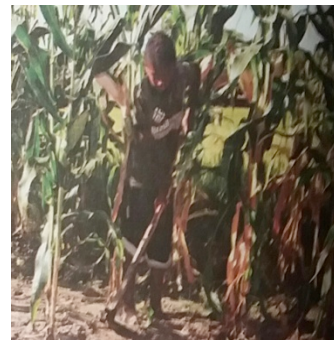


Figura 20



## Sequência discursiva 4

Figura 21



Figura 24



Figura 27



Figura 30

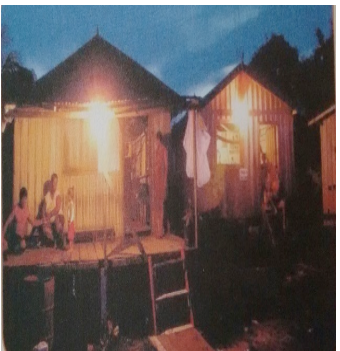


Figura 22



Figura 25



Figura 28



Figura 31

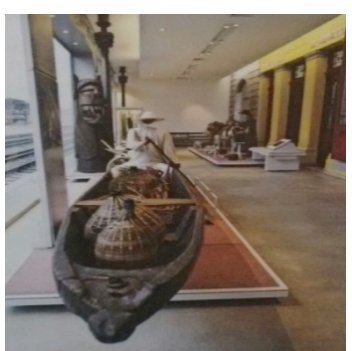


Figura 23



Figura 26



Figura 29

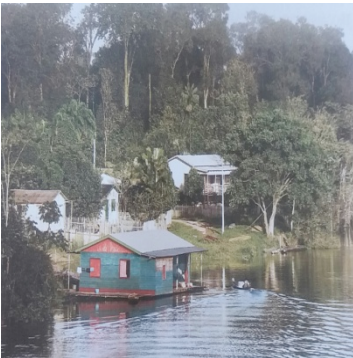
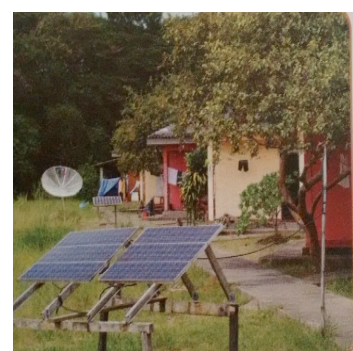


Figura 32



Passamos a tratar essas sequências discursivas como significante do discurso acerca do campo, ao reunirmos esses textos, acreditamos que, conforme Medeiros (2010), o processo ideológico se dá nas condições de produção, sendo “legitimado por uma orientação pré-construída que determina, nesse todo complexo que vai se repetindo – sendo parafraseando -, o que dizer e como dizer.” (MEDEIROS, 2010, p. 35).

Assim, apresentamos os efeitos e marcas de um discurso construído e colocado em funcionamento nas coleções didáticas acerca do campo, partindo “do texto para chegar ao discurso”, a partir da relação da linguagem com a exterioridade, e da historicidade com a ideologia constitutiva dessa relação (MEDEIROS, 2010).

#### 4.3. Sequência discursiva 1: As capas da coleção Campo aberto

Figura 1



(THADEI *et al*, 2014a)

Na Figura 1, a primeira capa da coleção Campo aberto, de “Letramento e alfabetização e alfabetização matemática”, do 1.º ano, expõe um casal europeu, com roupas e acessórios luxuosos, possivelmente retratando a vinda da corte portuguesa ao Brasil, parecendo iniciar uma semente no campo brasileiro.

Nota-se nessa imagem um modo de evocação da memória que se tem acerca da colonização portuguesa no Brasil como acontecimento que reafirma a ideia de um Brasil descoberto, prevalecendo um discurso em que a voz do europeu é tomada como referência, silenciando a voz dos nativos: dos indígenas, dos povos das florestas, que ali já cultivavam o campo brasileiro muito antes da chegada dos europeus.

Nesse acontecimento, a população camponesa, em especial, o índio e os povos das florestas são apagados, tendo em vista uma representação de uma imagem como se os europeus posicionassem, como sujeitos que descobrem o Brasil ignorando as primeiras populações camponesas brasileiras, bem como iniciando a formação dos campos aos moldes do que o colonizador, branco-europeu, trouxe de referência sobre o que seria o espaço geográfico brasileiro.

Esse sentido depende das relações constituídas pelas formações discursivas. De acordo com Orlandi (2013),

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2013, p. 43).

A noção de formação discursiva nos possibilita compreender a produção de sentidos e sua relação com a ideologia, permitindo indicar regularidades no discurso, que segundo Orlandi, “disponibiliza dizeres, determinado, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra.” (ORLANDI, 2013, pp. 43-44).

Refletimos ainda, sobre a relação que essa imagem possui com o silêncio, pois falar sobre o silêncio em Orlandi é considerá-lo “tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2007, p. 29). Nesse sentido, o silêncio significa e para compreendermos a linguagem é necessário entendermos o silêncio além de sua dimensão política, não devendo ser confundida com o “não-dizer” (implícito). (ORLANDI, 2007).

Ainda nessa figura, há imagens que representam o que não está dito e que não são diretamente observáveis, sendo preciso observar através da historicidade do discurso, revestida pelo silenciamento dos povos camponeses que aqui habitavam muito antes da chegada dos europeus.

Dessa maneira, nos questionamos: “O que seria dito nessa capa?”. Provavelmente que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, predominando a hegemonia europeia e que a colonização possibilitou o início da agricultura e a formação da população camponesa.

Em relação ao que não é dito nessa figura, temos que recorrer ao interdiscurso (memória discursiva), lembrando também que essa coleção foi elaborada a partir do Edital de convocação do PNLD Campo 2016 e que os autores da coleção têm objetivo determinados:

a criação de uma obra didática específica para a educação do campo caminha para a afirmação do espaço do campo com um espaço específico e vivo, ao contrário da visão mencionada antes, que situa o espaço do campo em um passado a ser superado. (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 207).

Assim, o que está posto nessa capa diverge em relação ao “espaço do campo como afirmação de um passado a ser superado” (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 207). O não dito expresso na capa refere-se ao silenciamento dos primeiros habitantes do Brasil, logo os primeiros camponeses, tendo em vista que o Pronacampo (2013) considera a população camponesa sendo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Podemos dizer que essa imagem recupera a memória, uma condição histórica da chegada dos portugueses no Brasil, produzindo sentidos a partir de uma formação discursiva relacionada ao posicionamento que, em nosso imaginário, os colonizadores ocupam, trazendo os já-ditos, onde os discursos passados nos remetem aos discursos presentes, em que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.” (ORLANDI, 2013, p. 33).

Para Orlandi (2013), o interdiscurso é relevante para a discursividade:

o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade. Pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. Isso faz com que, pensando-se a relação da historicidade (do discurso) e a história (tal como se dá no mundo), é o interdiscurso que especifica. (ORLANDI, 2013, p. 33).

Essa ilustração traz elementos pré-construídos, determinados pela relação que se tem entre história e língua, bem como pela representação simbólica por meio da ideologia, que retoma um determinado acontecimento, considerando o interdiscurso como “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2013, p.33).



Há uma ideia de nação que se busca enaltecer, por meio de um imaginário de descobrimento de novas terras pelos europeus. Essa imagem filiada a uma memória discursiva, enfatizada por Pêcheux (2010) como interdiscurso, possibilita a retomada de discursos já-ditos, constituído por uma memória determinada historicamente:

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. (PECHEUX, 1999, p.52).

Para esse autor, a memória retoma os discursos anteriores reestabelecendo os implícitos e é nesse encontro com os acontecimentos que se estabelece o discurso.

**Figura 2**



(THADEI *et al*, 2014b)

A Figura 2, apresentada na capa de “Letramento e alfabetização, geografia e história”, do 2.º ano, apresenta um globo, representando nosso planeta, retratando especificamente a América do Sul, América Central e América do Norte, sendo que, nesses continentes percebemos caminhos de sementes indos e/ou vindos desses continentes ou mesmo, por outros não retratados. Retrata também um sol de sementes iluminando o globo interligado por esses caminhos, que podemos crer que dão continuidade aos caminhos da sementeação realizada pelos europeus, conforme a análise da Figura 1, referente ao primeiro volume.

Arriscamos dizer que esses caminhos de ligações se dão por conta da miscigenação no Brasil, atuando sobre a formação da identidade nacional, num

determinando momento histórico, marcado pela integração das etnias na formação de nossa nacionalidade. Essa figura, embora não retrate o índio, apresenta nos personagens da capa, uma criança negra, descendentes dos escravos africanos e outra branca, descendente dos europeus.

Essa ilustração nos remete à pluralidade étnica brasileira, quanto à miscigenação. Observa-se nessa capa uma construção imaginária em que o negro e o branco começam a caracterizar a formação do povo brasileiro e, de certa forma, da população camponesa, manifestado mediante os caminhos possíveis de sementes, bem como demonstrado pelas crianças ao segurarem um globo, produzindo um efeito de incorporação dos diferentes espaços do campo, além da pluralidade étnica brasileira. Nas palavras de Orlandi (2008),

Somos uma mistura, já disseram muitos. Mas uma mistura indefinida. Uma mistura que se diz menos por colocar junto ‘coisas’ diferentes e mais pelo fato de que há trânsito entre as diferenças. Trânsito. Circulação entre os lugares. Movimento. Ente uns e outros. Diferenças que não remetem senão à diferença. Nada de cópia, ou de modelo. Delineamento que se movem continuamente. Perfis moventes. (ORLANDI, 2008, p. 25).

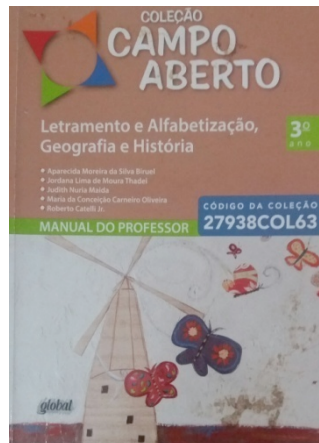
A partir dessa reflexão, abre-se a possibilidade de um outro discurso acerca do sujeito do campo, através de um acontecimento que procuramos apreender por meio dessas imagens que adotamos como material significante para nossa análise.

Relembramos que a educação do campo é tratada como:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001a, p. 1).

Nesse sentido, a composição da população camponesa presente na citação acima permite “vaguear pelo tempo e pelo espaço” (ORLANDI, 2008, p. 27) abrangendo uma multiplicidade de espaços camponeses, no entanto, a figura não permite novamente a presença dos primeiros habitantes do Brasil, o índio, considerado como formador da identidade brasileira.

**Figura 3**



(THADEI *et al*, 2014c)

Na Figura 3, da capa de “Letramento e alfabetização, geografia e história”, do 3.º ano, é mostrado um moinho de vento, gerador de energia elétrica proveniente de fontes renováveis, não sendo expostas nessa capa, as sementes retratadas nas anteriores. Acerca disso, pensamos na questão da mecanização do campo, sendo o moinho um desses elementos, que ao mesmo tempo em que altera a rotina da produção da população camponesa, avança na capacidade produtiva e, ainda, traz como consequência a migração, em que os camponeses, sem acesso a terra ou mesmo, provocado pela substituição dos camponeses pelas máquinas migram do campo para a cidade ou para outras terras.

Percebemos que pouca coisa separa essa capa das anteriores, tendo em vista que as mesmas enunciam de uma mesma formação discursiva, a da colonização. Segundo Orlandi (2008),

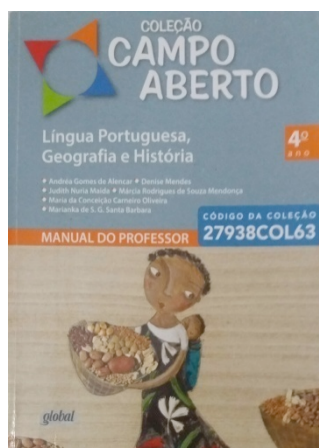
Alguns séculos na história, tal como a entendemos na linguagem, podem distanciar pouco os sentidos. Não são nada, a não ser cronologicamente. A história, nesse caso, não é uma questão de evolução no tempo, é uma questão de sentidos e da sua duração. E estes podem circular indefinidamente. (ORLANDI, 2008, p. 261).

A mecanização do campo, por meio da expansão agrícola é marcada por um discurso colonizador, em que modifica as relações sociais do campo. Pensamos acerca dessa modernização questionando se essa seria uma necessidade realmente do sujeito do campo ou dos órgãos governamentais a favor da produção de massa.

O que é mecanização do campo para o sujeito do campo, não é o mesmo para os órgãos governamentais, sendo assim, os sentidos se dividem. “Como vemos, os sentidos

podem ser muito diferentes se recortarmos as histórias em diferentes perspectivas do contar” (ORLANDI, 2008, p. 264)

**Figura 4**



(MENDONÇA *et al*, 2014a)

Na sequência, a capa de “Língua portuguesa, geografia e história”, do 4.º ano percebemos uma diversidade de alimentos, retratados nas variedades de sementes dispostas nos cestos com uma certa abundância de produtos.

Essa figura apresenta como personagens uma mãe negra, carregando seu filho nas costas, podendo referir-se à comunidade quilombola ou mesmo à agricultura familiar, tendo em vista a multiplicidade de alimentos, bem como a organização desses produtos.

Essa capa remonta a uma memória histórica e social de um universo agrário em que a agricultura familiar e/ou a comunidade quilombola resistem perante a formação do sujeito do campo dentro de um processo de modernização da agricultura, como posto na Figura 3, com o moinho de vento. Trazendo ainda, um efeito de sentido em que os agricultores resistem ao processo de modernização do campo, seja por não se adequarem às novas formas de modernização ou mesmo por serem excluídos desse processo, fazendo com que conservem suas formas de produção, bem como suas características tradicionais.

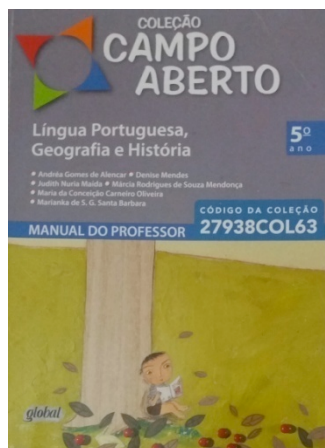
Ao retomarmos o documento orientador do Pronacampo, que “disciplina ações específicas de apoio à educação do campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” (BRASIL, 2013, p. 2), indagamos sobre a utilização de adicionar os quilombolas, ao

utilizar o conectivo “e”, “Educação do campo e educação quilombola”, ao mesmo tempo em que parece, ora excluindo os quilombolas da educação do campo, ora incluindo os quilombolas ao campo, pois já está definido que os quilombolas pertencem ao campo na definição do que se entende por população do campo. Segundo o Decreto n. 7.352, de 4/11/2010, a população do campo é constituída pelos seguintes grupos de pessoas:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.”(BRASIL, 2010, p. 1).

O que vemos é que, na utilização do termo “Educação do campo e educação quilombola”, apresenta uma contradição. Não se coloca os quilombolas como pertencente ao campo e sim, como efeito de adicioná-los ao campo.

**Figura 5**



(MENDONÇA *et al*, 2014b)

Na Figura 5, na capa do 5.º ano, do componente curricular “Língua portuguesa, geografia e história”, nos deparamos com a ilustração de um menino lendo um livro, em baixo de uma árvore, provavelmente de pau-brasil, com folhas e sementes espalhadas de pelo gramado.

Essa capa, apresentada na última turma do Ensino Fundamental I, possibilita repensar o campo como espaço educativo, não mais representando o pau-brasil como

elemento de exploração, como nas primeiras atividades econômicas praticadas pelos portugueses no Brasil.

Agora, inserida no campo como identidade brasileira, dando a sombra para um garoto que está lendo um livro, fazendo repensarmos o espaço do sujeito do campo enquanto direito a uma educação específica.

Ao considerarmos a sequência linear na qual essas capas se apresentam, percebemos que somente no último volume, o do 5º ano, o campo aparece como espaço educativo, fazendo com que pensemos na função do discurso elaborado para a produção e circulação de um determinado material didático.

Mesmo reconhecendo que essas capas não abrangem a presença das diversas possibilidades das populações camponesas, tenta-se retratar, na última capa, o campo como espaço educativo e de direito.

A representação imaginária da população camponesa ao longo dessas capas está vinculada à constituição de uma ideologia em que o sujeito do campo é significado a partir de um movimento de transformação, desenvolvendo a ideia de um silenciamento dos povos camponeses na primeira capa, tendo em vista, o papel do colonizador como dominante, para em seguida serem apresentados: a miscigenação, a mecanização do campo, a agricultura familiar/comunidade quilombola e por fim, o campo como espaço educativo e de direito.

Através dessas sequências por turmas, do 1.º ano ao 5.º ano, um traço histórico é apresentado, na medida em que as imagens registradas são destacadas por períodos que contextualizam parte dos acontecimentos dos sujeitos que vivem no campo.

Apresentam aspectos cronológicos em diferentes tempos e espaços, possibilitando perceber que o campo sofre a ação do tempo, dentro de um contexto histórico. A diversidade aparece como forma de demonstrar modos de vida de algumas populações do campo: quilombolas, indígenas, comunidades agrícolas, mesmo que não apresentando todas as populações camponesas com seus modos particulares de organização social.

Nas palavras de Orlandi (2012), “texto pode ser oral ou escrito e, indo mais além, podemos estender a noção de texto às linguagens não verbais, vendo em suas relações aspectos instigantes do funcionamento do dizer.” (ORLANDI, 2012, p.10). Nesse sentido, as capas são carregadas de significados.

A leitura que fazemos acerca dessas capas, mesmo percebendo mudanças entre elas, possibilita pensarmos na adoção de uma reprodução de um discurso fundador que pressupõe episódios fundantes.

Orlandi (1993) conceitua assim o discurso fundador:

E se na prática utilitária não conseguem encontrar o que procuram [...] na prática simbólica realizam essa passagem: instituem um outro lugar de sentidos estabelecendo uma outra região para o repetível (a memória do dizer), aquela que a partir de então vai organizar outros e outros sentidos, [...]. É a isso que chamamos discurso fundador. (ORLANDI, 1993, p. 15).

Cabe lembrar ainda, com Orlandi, que:

em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional.” (ORLANDI, 1993, p. 07).

Nesse sentido, ao refletirmos acerca das ilustrações dessas capas como um discurso fundador, pensado para a publicação e atendimento dos requisitos que se esperam para uma educação do e no campo, podemos considerá-las como uma sequência discursiva pela qual compreendemos que o sujeito do campo fora apagado na primeira capa, bem como não contemplado em sua multiplicidade, há um lugar em que vai se significando pelo discurso do outro, apontando para a questão da historicidade e da memória do dizer.

#### **4.4 Sequência discursiva 2: As capas da coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo**

Na textualidade, as formações imaginárias, conforme afirma Pêcheux que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 75), definidas como “circunstâncias de um discurso” e que, entre tais circunstâncias ressalta as formações imaginárias, que se manifestam nos discursos, sendo que o saber discursivo é o que torna possível o dizer, sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2013).

Analisamos a relação das figuras, verificando que os sentidos são produzidos por formações imaginárias, evidenciando que o discurso vem sob a forma do pré-construído, produzindo efeitos de sentido.

Abaixo segue as capas das coleções Novo girassol-saberes e fazeres do campo.

Figura 6



Figura 7



Figura 8



(CARPANEDA *et al*, 2014a) (CARPANEDA *et al*, 2014b) (CARPANEDA *et al*, 2014c)

Figura 9



(CARPANEDA *et al*, 2014 d)

Figura 10



(CARPANEDA *et al*, 2014 c)

Essas figuras (6, 7, 8, 9 e 10) expõem uma análise de como as capas da coleção Novo girassol - saberes e fazeres do campo, vinculadas às obras didáticas do PNLD Campo 2016, produzem um imaginário acerca do campo, em que procuramos compreender a constituição do efeito de sentido do campo exposto nessas capas, tendo essas como ilustrações atrativas na aquisição da escolha das obras.

Uma regularidade que marca essas capas é a discursividade sobre algo romantizado, pois, ao fazer referência ao campo, as capas possibilitam a circulação de sentidos que possibilitam criar estratégia a fim de envolver os educadores na escolha de tal obra. Entendemos que a representação dessas capas se evidencia de forma bucólica,



destacando a natureza como efeito de harmonia, evidenciando terras “a se perderem de vista”, lago, casas distantes uma das outras e camponeses felizes, constituindo um imaginário de felicidade e facilidade do e no campo.

Na Figura 6, é apresentado um cenário em que se detalha a natureza de um campo presente por muito tempo na nossa memória, proporcionando ao mesmo tempo uma simplicidade e uma idealização do campo brasileiro, que se estende ao longo das demais figuras analisadas.

As figuras parecem demonstrar um dizer permeado pela memória e pela história, produzido por um retorno ao já-dito, possibilitando uma repetição e regularização da memória. Segundo Pêcheux, em “O papel da memória” (1999),

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação da materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização [...] (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Tal reflexão traz à discussão a estabilidade parafrástica, considerando uma regularização pré-existente entre essas figuras, onde os dizeres são repetidos nesse contexto.

Percebemos ainda, nas relações dessas figuras, um discurso em que outras possibilidades de comunidades camponesas são silenciadas e, para compreender esse silêncio, Orlandi (2007) aponta que

não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (traduzir o silêncio em palavra), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar. (ORLANDI, 2007, p. 50).

Nesse sentido, o silêncio pode ser compreensível, explicitando o modo pelo qual ele significa e, por meio dessa sequência discursiva, é possível percebermos formações ideológicas exposta nos discursos dessas capas.

Identificamos, nessas capas, objeto discursivo capaz de silenciar e/ou (re)produzir as diversas possibilidades do campo, não abordando outras possibilidades do mesmo como os ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, quilombolas etc.

Percebemos um efeito de sentido pré-construído, onde os dizeres dessas figuras relacionam-se com a memória discursiva, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2013, p. 31).

Mesmo ficando perceptível pensar no campo destinado aos agricultores familiares, essa ilustração ainda é muito distante desses camponeses, destacando a existência de um pedaço de terra com lavouras grandiosas inseridas com sujeitos do campo num cenário idealizado.

A repetição dessas figuras, em sua regularidade, se alinha em uma construção já posta e aceita num discurso que se associa a formações ideológicas. Encontramos assim uma regularidade discursiva que consiste no uso dessas ilustrações expostas nessa sequência, aproximando da ideia de um campo romantizado, exposto pelas semelhanças entre elas, invocadas por elementos que apontam para identidade da população do campo de forma exuberante, trazendo um efeito de sentido transmitindo uma harmonia nas relações do campo, fazendo parte de uma formação ideológica determinada.

Ao fazer referência a esse ideal de campo, tal coleção, a Novo girassol - saberes e fazeres do campo, promove a circulação de sentidos produzidos pela linguagem, bem como pelo contexto social-ideológico.

Nessas capas, esses sentidos ficaram marcados pela ideia de um campo ideal, com detalhes presentes que caracterizam a construção de um imaginário de felicidade.

#### 4.5 Sequência discursiva 3: Rural x Campo

### Sequência discursiva 3

Figura 11



Figura 12

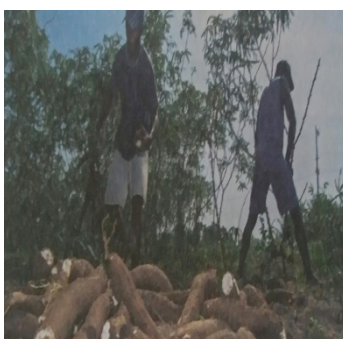


Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16



**Figura 11:** Rebanho bovino em pasto de campos no município de São Borja, RS (2012) (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 113).

**Figura 12:** Trabalhadores rurais em lavoura do assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Campos dos Goytacazes, RJ (2008). (CARPANEDA *et al*, 2014d, p. 117).

**Figura 13:** Marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Brasília, DF (2014). (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 131).

**Figura 14:** Vista da propriedade rural modernizada em Caieiras, município de Grande São Paulo, SP (2013). (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 141).

**Figura 15:** Pequena propriedade rural no município de Urubici, SC (2014). (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 141).

**Figura 16:** A foto representa a história de uma comunidade camponesa e está relacionada à sociedade brasileira da década de 1960. Nessa época, foram criados diversos movimentos sociais no campo, como as Ligas Camponesas. O que se vê na imagem é a reunião de trabalhadores rurais em frente ao Sindicato dos Trabalhadores na Lavoura de Governador Valadares, Minas Gerais, em fevereiro de 1964. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 147).

Figura 17

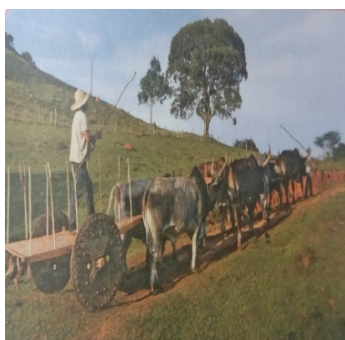


Figura 18



Figura 19

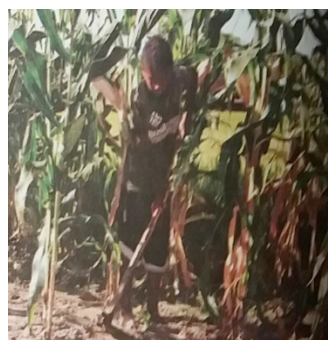


Figura 20



**Figura 17:** Carro de bois na zona rural de Nova Rezende, MG. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 163).

**Figura 18:** Manifestações de trabalhadores rurais reivindicando seus direitos, como a reforma agrária. Recife, PE, 2014. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 188).

**Figura 19:** Menino limpa plantação de milho na zona rural de Restinga Seca (RS), 2013 (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 34).

**Figura 20:** Filhos de assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Curitiba (PR), 2007. (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 68).

Consideramos nessa sequência discursiva as imagens e suas legendas e percebemos que ora é utilizado o termo “rural”, ora utilizado o termo “campo”. Pretendemos entender se a substituição apresenta a possibilidade dos novos sentidos propostos para a educação do e no campo a partir da mudança intencional das palavras “rural” por “campo”.

Nas figuras 12, 13, 14, 15, 17, 18 e 19 é utilizado o termo “rural”. Na Figura 12, ao abordar a temática de “Trabalho e sobrevivência”, embora seja apresentado o termo “trabalhadores rurais” na legenda, o texto que o acompanha utiliza o seguinte conceito para campo:

Nos tempos de hoje, o morador do campo que conseguiu resistir ao grande êxodo rural ocorrido no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980 sobrevive de várias maneiras [...] De outro lado, há uma parcela de camponeses vivendo nos campos deste país que não consegue o próprio sustento [...]. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 117).

A Figura 13 é apresentada como disparador para ser discutida a questão da reforma agrária no Brasil, citando que, já nos anos de 1950, “surgiam no Nordeste as Ligas Camponesa que, lideradas pelo deputado Francisco Julião, mostravam a urgência de se fazer a reforma agrária no país” (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 131).

As figuras 14 e 15 são ilustradas no capítulo “Desigualdades sociais no campo e nas cidades” ao abordar a desigualdade social entre a população brasileira, utilizando em suas legendas o termo “rural” e, no título do capítulo, o termo “campo”.

Na Figura 17, também é utilizado o termo “rural”, apresentando essa imagem como parte da cultura brasileira. No estudo da “Terra e legislação”, é apresentado, na Figura 18, manifestação de trabalhadores rurais reivindicando seus direitos.

Ao abordar os “Direitos das crianças e dos adolescentes”, uma das imagens dispostas na coleção é o de um menino limpando plantação de milho na zona rural, presente na Figura 19, que também utiliza o termo “rural”.

A Figura 16, ao estudar a “Comunidade, memória e história”, apresenta uma fotografia que representa a história de uma comunidade campesina da década de 1960, ora utilizando o termo “comunidade campesina”, ora “trabalhadores rurais”. Já, na figura 11, é utilizado o termo “campo”, apresentando o rebanho bovino no município de São Borja/RS.

Na Figura 20, é apresentado “O Trabalho do campo”, e tem como complementação dos estudos a reportagem publicada no Suplemento Folhinha, do Jornal Folha de São Paulo, publicada em 7 de abril de 2014, que discute que os sem-terrinhas são filhos de trabalhadores do campo que lutam por um pedaço de terra.

Assim, a metáfora se manifesta nessa sequência, ora utilizando o termo “rural”, ora utilizando o termo “campo”. A tomada de uma palavra por outra é o que define a metáfora (ORLANDI, 2013), estabelecendo o modo como as palavras vão significando. “Campo” seria uma substituição para “rural” no modo como as coleções analisadas pretendem apresentar a educação do e no campo.

Nas palavras de Orlandi, segundo Pêcheux, “o sentido é sempre uma palavra, uma proposição por outra: os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais

certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório.” (ORLANDI, 2013, p. 11).

Nesse sentido, com o uso de uma palavra por outra, chega-se a um deslizamento de sentido que se dão como efeitos metafóricos. Conforme Orlandi (1996), no diferente, há algo em comum:

Através de deslizamentos de sentidos, de próximo em próximo, são totalmente distintos. No entanto, algo do mesmo está nesse diferente; pelo processo de produção de sentidos, necessariamente sujeito ao deslize, há sempre um possível “outro”, mas que constitui o mesmo. (ORLANDI, 1996, p.81).

Os sentidos que deslizam, os mesmos e os diferentes, marcam posições em que se produzem novos sentidos.

Sabemos que nos discursos podemos observar a relação entre língua e ideologia e que os sentidos não estão completos, sendo marcados pela incompletude. (ORLANDI, 2013). De acordo com Pêcheux (1988),

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Essa determinação da ideologia do dizer nos aponta que os sujeitos e os sentidos se constituem conforme as condições de produção, emergindo significações a partir de um contexto sócio-histórico dado.

Caldart (2002), aborda o sentido da expressão campo como lugar diferente do rural, que foi por muito tempo marcado por uma construção imaginária coletiva, discorre que

o sujeito da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência do e no campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas...” (CALDART, 2002, p. 20).

E ainda, “talvez seja este o sentido da expressão campo que as vezes assusta, e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural...” (CALDART, 2002, p. 20).

Segundo o edital do PNLD Campo 2016, as coleções didáticas deverão considerar a diversidade dos povos do campo, tais como:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Todavia, o tratamento a ser dado a essas obras exigirá a consideração dos critérios descritos neste edital, abordando as particularidades que envolvem as situações e ambientes de aprendizagem para esses públicos. Por outro lado, a forma como esses segmentos sociais devem ser abordados nas obras destinadas a um público mais amplo da Educação do Campo deve respeitar os critérios relativos aos aspectos legais e éticos, tais como o respeito às diferenças e a necessidade de evitar representações que estigmatizam ou que propagam estereótipos. (BRASIL, 2014, p. 48).

A partir de 2002, com as diretrizes operacionais da educação do campo, o termo rural adquire um outro efeito. Para a compreensão da diferença entre a utilização do rural ou do campo, devemos partir do princípio de que, segundo Pinheiro (2007),

a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito.

A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definirem políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano. (PINHEIRO, 2007, p. 10).

Nesse sentido, a relação do sujeito-natureza, ao utilizar o termo “rural”, caracteriza-se como lugar exploratório, de exclusão social, sendo associado a lugar de atraso, desvinculado do conhecimento de que os sujeitos do campo possuem da pesca, da floresta, da sustentabilidade, em que esses camponeses utilizam técnicas rudimentares de produção.

Na utilização do termo “campo”, surge um efeito de sentido em que o sujeito do campo é apresentado como valorizado diante de sua identidade, compreendendo o trabalho como algo valorizado.

Com a utilização do termo “campo”, nascido de uma demanda dos movimentos sociais, por uma educação do e no campo, tem como objetivo a ampliação de um debate acerca da educação rural, levando em conta o contexto do campo, tendo em vista seus modos de viver diante da relação com o tempo, espaço e trabalho. (KOLLING, 1999).

A utilização do termo campo rompe “com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.” (PINHEIRO, 2007, p. 13).

Pêcheux, declara que o sentido de uma palavra é determinado pelas formações ideológicas em que essas palavras são (re)produzidas dentro de um contexto sócio-histórico. Para Pêcheux (1988),

as palavras, expressões, proposições [...] mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Uma substituição de “rural” por “campo” que parece inaugurar uma nova possibilidade de sentido para a educação da população do campo, na verdade, ainda carrega os sentidos trazidos pelas determinações históricas de sentido da palavra rural, que, mesmo não podendo mais ser dita, ainda significa e empresta seus sentidos para a palavra campo que a substitui. A troca de “rural” por “campo” deveria inaugurar um acontecimento discursivo, ou seja, deveria trazer uma nova discursividade para a educação antes chamada rural, mas vemos, pela utilização de ora uma, ora outra, no próprio material estudado, que uma nova discursividade não se inaugura apenas pela troca de palavras.

Continuamos nossas análises na tentativa de entender se uma discursividade outra seria possibilitada pelas imagens propostas nas sequências discursivas que recortamos para nossas análises, pois até o momento entendemos que não há um acontecimento discursivo na e pela substituição.



#### 4.6 Sequência discursiva 4: populações do campo

##### Sequência discursiva 4

Figura 21



Figura 22

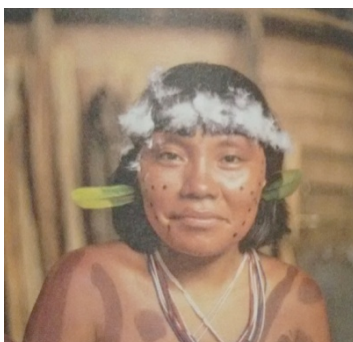


Figura 23

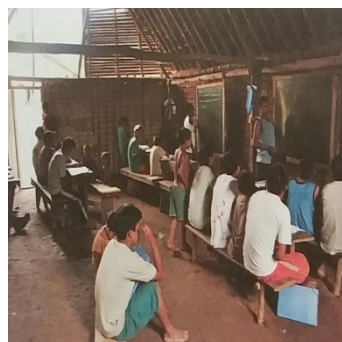


Figura 24



Figura 25



Figura 26



**Figura 21:** Assembleia geral Yanomami, na aldeia Novo Demini. Barcelos, AM, 2010. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 182).

**Figura 22 -** Mulher da etnia Yanomami com enfeites de penas e pintura no rosto. Amazônia, 1991. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 190).

**Figura 23:** Escola indígena na aldeia do Kolulu. Amajiri (RR), 2010. (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 34).

**Figura 24:** Baiana prepara comidas tradicionais da cultura afro-brasileira, como acarajé, vatapá e caruru. Salvador, Bahia, 2009. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 162).

**Figura 25:** Grupo de capoeira em Salvador, BA. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 162).

**Figura 26:** Festa do Congado, manifestação cultural e religiosa de influência africana em que se representa a coroação de um rei do Congo, no 2.º Encontro de Congadas de Ibertioga (MG), em agosto de 2014. (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 138).

Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

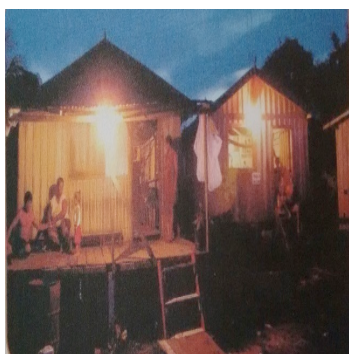


Figura 31

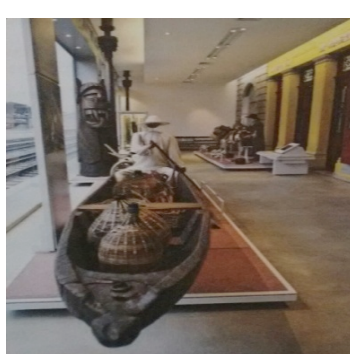


Figura 32



**Figura 27:** Guerreiros Bantos (grupo étnico da África). Kuvazulu, África do Sul, 2005). (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 107).

**Figura 28:** Mulheres do Sudão (África), 2011. (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 107).

**Figura 29:** Careiro de Várzea (AM), 2009. (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 135).

**Figura 30:** Comunidade do campo que recebeu acesso à energia elétrica. Manaus, Amazonas (2011). (CARPANEDA *et al*, 2014e, p.122).

**Figura 31:** Barco, utensílios e vestimentas utilizados por canoeiro em exposição no Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008. (CARPANEDA *et al*, 2014e, 154).

**Figura 32:** Painéis para transformação de luz solar em energia elétrica no município de Cananeia, SP (2011). (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 121).

Falar sobre os povos das florestas, os índios, os ribeirinhos, pescadores artesanais e quilombolas significa pensarmos numa tendência histórica em que esses povos são significados pelo outro, considerando, como afirma Pêcheux, que o outro é uma “lei do espaço social e da memória histórica” (PÊCHEUX, 2012, p 55). Assim, procuramos compreender como essas populações camponesas são apresentadas nessas coleções.

Em nossa sequência discursiva, as imagens dos índios aparecem em três momentos distintos. Na Figura 21, no capítulo “Cidadania: participação e organização”, abordando a questão da democracia indígena, enfatizando que a maioria desses povos

vivência a participação política por meio da coletividade. No capítulo “Terra e legislação”, ao tratar da questão da luta pela terra entre os trabalhadores rurais e os proprietários de terra. Já na Figura 22, é apresentada uma índia, abordando a questão de que tanto indígenas como afro-brasileiros lutam pela terra e que a maioria dos territórios indígenas encontra-se na Amazônia.

No capítulo “Direitos das crianças e dos adolescentes”, são apresentadas fotografias que retratam tanto crianças trabalhando como os direitos das crianças. Assim, na Figura 23, ao apresentar uma escola indígena, favorece a discussão sobre os direitos das crianças, contrapondo com o trabalho infantil.

Nas figuras 24, 25 e 26, os autores demonstram o reconhecimento de grupos étnicos na formação da cultura brasileira, sendo a cultura brasileira “a soma dos costumes, linguagens, tradições e artes que se encontram em cada região do Brasil.” (MENDONÇA *et al*, 2014b, p. 162). As figuras 27 e 28 são expostas ao tratar do “Trabalho escravo, trabalho sem liberdade”.

Na sequência dessas figuras, vemos um deslocamento de sentidos em que “a identidade é um movimento, tanto no modo de seu funcionamento (entre o eu e o outro) como em sua historicidade (dever, mas também multiplicidade na contemporaneidade etc.) (ORLANDI, 2008, p. 54). Vemos, assim, a população camponesa retratada com aspectos de sua identidade sócio-cultural, com vestimentas, adornos e pinturas, deslocando-se para a apresentação desses sujeitos diante da relação estabelecida com identidade do branco.

Ao fazer a representação da comunidade camponesa, o Edital de convocação do PNLD Campo 2016 afirma que os materiais didáticos devem reconhecer a diversidade do modo de vida da população do campo, re(conhecendo) a história, cultura e imagem dos camponeses, conforme se segue:

- 2) Reconhecer a importância e tratar adequadamente a história, a cultura e a imagem dos povos indígenas no Brasil, considerando a garantia de seus direitos à terra, à qualidade de vida nas terras indígenas, de educação diferenciada em suas aldeias e à sua participação em diferentes espaços de poder;
- 3) Reconhecer o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização social desse espaço como fundamental, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira; livre de referências estigmatizantes que associem o campo ao passado rural brasileiro em contraposição ao meio urbano industrial e desenvolvido;
- 3) Reconhecer a importância e tratar adequadamente a história, a cultura e a imagem de afro-brasileiros, afro-brasileiras, e dos

quilombolas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e conhecimentos, promovendo o respeito à diversidade etnicorracial e fomentando o combate ao racismo e à discriminação racial. (BRASIL, 2014, p.49-50).

Aqui pensamos que o próprio Edital de convocação do PNL D Campo 2016 pode ter definido o tratamento das populações camponesas no material didático. Vimos, por meio das imagens, que as populações estão divididas, não são vistas como um todo e observamos essa regularidade também nos itens citados no edital. Apresentar ora índios, ora quilombolas, ora ribeirinhos seria uma forma de adaptar o material ao que o edital sugere?

Também questionamos, mais uma vez pensando na representação dessas populações feita por um outro, se as imagens apresentadas para caracterizar os quilombolas, por exemplo (figuras 24 e 25,) realmente os representam.

Em relação às figuras que retratam as formas alternativas de eletricidade, além de retratar algumas comunidades camponesas na Figura 32, no capítulo intitulado “Outros trabalhos, outras rendas”, abordam métodos alternativos de energia, apresentando uma comunidade caiçara com painéis solares.

Os autores não explicitam que a Figura 32 pertence a uma comunidade caiçara, portanto, considerado do campo, deixando ao próprio professor ou ao estudante do campo a incumbência de perceber esse fato, embora no texto desse capítulo mencione:

Os vários campos presentes no nosso país não desenvolvem apenas a agricultura familiar e o agronegócio. O turismo rural vem crescendo a cada ano em razão da procura cada vez maior de pessoas que moram na cidade e que querem aproveitar a beleza, a tranquilidade e o modo de vida do campo. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 121).

Nesse contexto, emerge a visão de que o turismo rural vem crescendo nessas populações e que os métodos alternativos de geração de energia possibilitam à população do campo a preservação do meio ambiente, bem como esses métodos estão bastante vinculados a essas comunidades, ressignificando o campo como espaço de lazer. Mas, mais uma vez, as palavras rural e campo se confundem em seus sentidos quando os autores vão dizer sobre o rural/campo.

O texto aborda a geração de energia elétrica como “capaz de trazer recursos financeiros para o campo ou pelo menos garantir a economia de dinheiro e a preservação do ambiente” (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 121). E, ainda, menciona os

métodos alternativos de energia, tais como energia eólica, energia solar, hidrelétricas, biomassa, biogás.

Entretanto, o autor, mesmo ao conceber “os vários campos presentes no nosso país”, associa a fotografia ao texto, fazendo com que o aluno/professor a remeta as suas memórias discursivas, para a identificação de que a imagem retratada pertence ao campo, e sendo uma comunidade caiçara.

Sobre memória discursiva, Pêcheux afirma que:

E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior. (PÊCHEUX, 1999, p.56).

Para Orlandi (2012a), considerar a incompletude da língua, por meio da noção de “implícito” e “intertextualidade”, são aspectos fundamentais na produção da leitura:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2012a, p.13).

A mesma autora trata a memória como interdiscurso:

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada. (ORLANDI, 2013, p.31).

O interdiscurso, caracterizado como memória discursiva, “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 2013, 54). E é por meio dessa memória que se constroem os sentidos.

Aqui sustentamos nossa análise de que a palavra campo ao ser utilizada em substituição da palavra rural vem com os sentidos atribuídos historicamente à palavra rural. Parece que quando se diz a palavra campo o que está implícito é o sentido da palavra rural, que mesmo não dita, significa nessas sequências discursivas analisadas.

No mesmo capítulo, no subtítulo “Campo iluminado”, a abordagem sobre as situações de energia do campo apresenta uma comunidade do campo, em Manaus,

Amazonas, através da Figura 30 e, ainda, nesse capítulo, é comentada a dificuldade que algumas comunidades enfrentam sem energia:

Muitas comunidades campesinas do Brasil ainda utilizam a lamparina, pois não foram beneficiadas com a chegada da luz elétrica. Com isso, enfrentam dificuldades para desempenhar atividades simples, como conservar alimentos, tomar banho quente, assistir à televisão ou ler um livro à noite, entre outras. (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 122).

E ainda, segundo o texto, as famílias que vivem em áreas com acesso restrito, principalmente na região amazônica, vivenciam essa realidade, sendo que, “a falta de energia elétrica prejudica a economia local, pois não permite que os trabalhadores do campo tenham ações empreendedoras.” (CARPANEDA *et al*, 2014e, p. 122).

A forma como é comentada essa questão nos faz pensar que as populações não consideradas do campo não enfrentam dificuldade, sendo mais fácil ter ações empreendedoras, nos indicando que o “dizer tem relação com o não dizer” (ORLANDI, 2013, p. 82).

Se é dito que “a falta de energia prejudica a economia local, não permitindo ações empreendedoras”, podemos pensar que comunidades que não são prejudicadas com a falta de energia possuem mais facilidade em ações empreendedoras. Assim, o que foi dito, significa justamente com o que não foi dito e que, por isso, está presente.

Pelas figuras 29 e 30, não fica nítido perceber qual a população camponesa a que se refere. No entanto, a princípio podemos pensar nas comunidades ribeirinhas, tendo em vista que no estado do Amazonas são bastante comuns, e, ainda, que são perceptíveis as casas com estruturas de palafitas, tipo de moradia muito usual nas populações que vivem em terrenos alagadiços.

E a separação na apresentação da população campesina continua se, ao analisarmos as figuras 24, 25 e 26 sobre os quilombolas, compreendermos que uma das formas de expressar essa cultura se dá através dos bens não-materiais, como a culinária e a dança. Mas indagamos se as imagens apresentadas poderiam ser utilizadas na perspectiva de criação de identificações dos quilombolas com as suas representações apresentadas no livro didático.

Os africanos trazidos ao Brasil pelos portugueses, e aqui escravizados, ao iniciarem sua luta contra a situação na qual viviam, muitos optaram pela fuga mata adentro, onde os mesmos foram se agrupando formando os quilombos, sendo que, muitos desses quilombos tornaram-se pequenas propriedades rurais. (BRAIT JÚNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014)

Assim, o acontecimento discursivo nessa sequência selecionada se dá em torno de identificarmos uma população camponesa, a quilombola, tendo em vista que essa surge pelos movimentos negros. No entanto, em ambas as coleções não é mencionado essa população campesina. O que essas sequências resgatam é a valorização da cultura negra e dos afro-descendentes, considerando que nos quilombos as manifestações culturais são elementos representativos de sua identidade.

Orlandi, acerca do silêncio, “ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como excesso” (ORLANDI, 2007, p. 31). O que está em excesso aqui pode ser a reprodução de manifestações culturais que historicamente aparecem como “importantes”. Sabemos que existem legislações que tratam sobre o ensino da cultura afrodescendente e da cultura dos índios e o material parece ter sido construído nesse lugar já existente, por isso de excesso. Excesso de reprodução do que já circula e do que já produz efeitos. E é aqui que nos indagamos sobre o que foi silenciado, como os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os extrativistas, os caiçaras.

No capítulo “Lugares de memória”, é retratada a imagem de utensílios utilizados por canoeiros, expostos em um museu. Ao abordar a memória campesina, o autor enfatiza:

No interior do Brasil, na maioria das regiões camponesas, existem poucos museus, bibliotecas e arquivos públicos. Porém a memória de um povo e de uma comunidade não vive apenas em museus e bibliotecas. A memória histórica do campo pode estar por entre os caminhos da mata, os povoados, os objetos usados ou nas narrativas orais nas quais as pessoas se identificam e reconhecem que são campesinas. Também pode ser encontrada nos objetos antigos, nos ‘causos’ contados pelos mais idosos, nos poemas e nas canções ensinadas pela família, nos fazeres e dizeres que vão passando de geração em geração. (CARPANEDA *et al.*, 2014e, p.154).

Assim, percebe-se que o texto pode possibilitar um reconhecimento dos saberes e fazeres do campo, identificando nessa imagem os pescadores artesanais como inseridos no campo, promovendo a valorização e o respeito a esses sujeitos. No entanto, percebemos na imagem apresentada uma valorização do que já é valorizado. A canoa apresentada é uma canoa que se encontra em um museu, em uma capital. Indagamo-nos se a imagem apresentada não poderia ter sido a de um pescador real, pois, embora museus sejam espaços importantes de cultura, em ambientes campesinos, museus não são comuns e questionamos a construção da identidade do povo campesino a partir de representações que não sejam representações reais de seus ambientes.

## 5. CONCLUSÃO

Iniciamos nosso trabalho normatizando a educação do e no campo, buscando compreender os delineamentos de legislações e ações voltadas para a população do campo, apresentando o PNLD Campo como política pública da educação do campo, que possibilita a distribuição de obras didáticas voltada à especificidade da população camponesa.

A partir do aporte teórico que fundamenta esse estudo, a Análise de Discurso de linha francesa e das análises de nosso *corpus*, o edital do PNLD Campo 2016, o Guia do PNLD Campo 2016 e as coleções aprovadas pelo programa: “Novo girassol - saberes e fazeres do campo” e “Campo aberto”, selecionamos algumas imagens e legendas, apresentadas mediante sequências discursivas.

Buscamos assim, compreender como essas obras didáticas, por meio de suas imagens (re)constroem e (re)produzem sentidos acerca do campo, ficando evidente que, mesmo diante do percurso histórico acerca da educação do campo e embora se tenha uma legislação voltada para os sujeitos do campo, reafirmando esses povos como sujeitos de direito por uma educação pensada no e do campo, conforme suas especificidades, prevalecem nessas coleções aprovadas pelo PNLD Campo 2016, os discursos que não contemplam a diversidade e multiplicidade dos povos do campo, desconsiderando esses sujeitos em suas mais variadas formas de produção: agricultores familiares, acampados da Reforma Agrária, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras, indígenas. (BRASIL, 2008).

Na trajetória de análise acerca do campo e do nosso *corpus* selecionado, percebemos que os materiais didáticos elaborados pelo PNLD Campo 2016, permanecem com discursos que não possibilitam contemplar a multiplicidade do campo.

Afirmamos isso tendo em vista que, nos textos imagéticos analisados em nossas sequências discursivas, expostas nas coleções aprovadas no PNLD Campo 2016, há uma permanência de discursos pautados nas condições de produção, nas formações discursivas, legitimado por discursos pré-construídos.

Assim, notamos, nas nossas sequências, que os dizeres acerca do campo pertencem a uma formação discursiva permeada por uma memória já institucionalizada, formulada sobre o campo e o sujeito que continua se regularizando mesmo após uma legislação destinada especificamente a educação do e no campo, que define os sujeitos



do campo e possibilita a garantia de pensar essa educação sob o ponto de vista desses sujeitos, em suas particularidades e suas especificidades, apagando sentidos pelo discurso do outro.

Percebemos que as coleções deveriam possibilitar uma nova discursividade para a educação destinada aos sujeitos do campo, antes dita rural. A coleção utiliza ao longo da obra tanto o termo “rural” como “campo”. Nesse sentido, verificamos que a troca de uma palavra pela outra, mesmo que não se regularize ao longo das coleções, não inaugura um acontecimento discursivo.

Observamos como o discurso que define o campo e seu sujeito é constituído de processos de significação em que o funcionamento do imaginário vai regendo as coleções do PNLD Campo 2016, identificando que o campo e seu sujeito estão permeados por discursos legitimados historicamente, por meio de um imaginário estereotipado do sujeito do campo, silenciando a diversidade camponesa a fim de compreender a presença de não ditos, no que é dito.

## 6. BIBLIOGRAFIA

### 6.1 Referencial de Análise

BRASIL. **Edital de convocação do PNLD Campo 2016**. Brasília, DF. 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia do PNLD Campo 2016**. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo, documento orientador**. Brasília, DF. 2013.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo *et al.* **Novo girassol** - saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização, alfabetização matemática, 1.º ano. São Paulo, SP: FTD, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Novo girassol** - saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização, geografia e história, 2.º ano. São Paulo, SP: FTD, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Novo girassol** - saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização, geografia e história, 3.º ano. São Paulo, SP: FTD, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Novo girassol** - saberes e fazeres do campo: língua portuguesa, geografia e história, 4.º ano. São Paulo, SP: FTD, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Novo girassol** - saberes e fazeres do campo: língua portuguesa, geografia e história, 5.º ano. São Paulo, SP: FTD, 2014e.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza *et al.* **Campo aberto**: língua portuguesa, geografia e história. 4.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Campo aberto**: língua portuguesa, geografia e história. 5.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014b.

THADEI, Jordana Lima de Moura *et al.* **Campo aberto**: letramento e alfabetização, alfabetização matemática. 1.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Campo aberto**: letramento e alfabetização, geografia e história. 2.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Campo aberto**: letramento e alfabetização, geografia e história. 3.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014c.

## 6.2 Referencial Teórico

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília/DF, 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**, ano 7, n. 13-14, Rio de Janeiro, jan/dez 2006.

BRAIT JÚNIOR, Roberto; PAIVA, Livia Lima; SANTOS, Kátia da Silva. Culturas e regiões do Brasil 4º e 5º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014.

BRASIL. **Coleções mais distribuídas**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <www.pnld\_campo\_2016\_dados-estatisticos\_colecoes-mais-distribuidas.pdf>. Acesso em: 26/12/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 3/042002. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília/DF, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 07.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília/DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld\_campo\_2016\_dados-estatisticos-por-estado\_ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 01/12/2016.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD: histórico**. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 01/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13/072010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 36/2001**. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília/DF, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 02**, de 28 de abril de 2008. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 40**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília, DF, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em Movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteira.org>>. Acesso em: 10/12/2016.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. Ano 02, número 02, 2004. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_02/TN2\\_CALDART\\_RS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf)>.

Acesso: 20/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: UFSCar, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. **Articulação nacional por uma educação do campo**, Brasília, v. 4, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Por uma Educação Básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MEDEIROS, Caciene de Souza. **Sociedade da imagem: a (re)produção de sentidos da mídia do espetáculo**. Tese de doutorado. UFSM. Santa Maria, RS, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas/SP: Pontes. 2013.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista** – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas, SP: Editora da Unicamp. Campinas, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Vão surgindo sentidos. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.) **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p.11-25.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas, São Paulo, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso** – Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas, Editora Unicamp, 1988.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “Dispositivo experimental” da Análise de Discurso. *In*: PETRI, Verli; DIAS, Cristina (Org.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/289.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf)>. Acesso em: 01/02/2016.

SARMENTO, Simone; BATISTTI, Juliana. Programa Nacional do Livro Didático PNL D Campo: até que enfim!. **Educação em foco**, ano 19, n. 27, p. 45-72, jan/abr 2016. Disponível em:  
<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1091/942>>.  
Acesso em: 20/12/2016