

EM BUSCA DE UMA IMAGEM DE CAMPO: TRAJETOS DE UMA LEITURA DISCURSIVA

Lucas Martins Flores^a

Graciele Turchetti de Oliveira Denardi^b

RESUMO

A Educação do Campo é uma política pública que vem construindo reflexões principalmente pela noção de *campo*. Com base na Análise de Discurso, analisamos uma imagem de *campo* de uma capa de um livro didático distribuído para estudantes do campo. Os sentidos para esse *campo* permitem interpretações para uma memória do rural, o que a Educação do Campo, enquanto política pública, tenta romper.

PALAVRAS-CHAVE: imagem; discurso; Educação do Campo.

Recebido em: 09/06/18

aprovado em: 04/08/18

Introdução

Neste texto, traçamos um trajeto de leitura de uma “pintura a óleo sobre tela de coleção particular” de Bernardeth Rocha (2012),¹ que foi trabalhada, editada para produzir sentidos de abertura de um livro didático. O fato de pensarmos a capa do livro didático sob a perspectiva da

^a Professor do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguari (IFFar) e Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – lucasmflores@gmail.com

^b Professora Doutora do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Borja (IFFar) – graciele@hotmail.com

¹ Informações do próprio livro didático.

Análise de Discurso significa também considerar que se trata de um texto, no qual se pode identificar uma função-autor² exercida por uma equipe editorial, gráfica, editor de arte etc. que realiza um trabalho de homogeneização de unidade de sentido. O que nos interessa nessa capa, em especial, é verificar como *campo* é simbolizado, uma vez que o livro didático se destina a escolas do e no campo.³

Atualmente, interessamo-nos pela Educação do Campo e como ela vem sendo textualizada⁴ no Brasil. No presente texto, analisamos, por meio de um gesto⁵ de leitura bem particular, a capa do livro didático de Língua Portuguesa, Geografia e História da coleção *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*, formulado em 2014 e fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribuído em 2016, 2017, 2018.

Partimos do pré-construído⁶ de que a capa de um livro didático abre possibilidades para diversos gestos de leituras e interpretações. Acreditamos também que a tentativa de produções que tenham um único sentido, seja em qualquer capa (de livro, de jornal, de revista, etc.), é uma ilusão necessária por quem produz esse discurso e o coloca em circulação. Assim, este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre “um possível” imaginário de campo representado por essa capa do livro didático.

A capa é uma das primeiras leituras, senão a primeira, que o estudante e o professor fazem do livro recebido e esse gesto os leva a produzir sentidos de um *campo*, que pode ser ou não o mesmo de suas práticas sociais. E isso nos interessa: que imaginário de campo há nesse discurso materializado no

² Orlandi (2008, p. 65) explica que a “função-autor constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim)”.

³ Denominamos “escolas no campo”, aquelas localizadas na zona rural, sabendo que o “do campo” traz implicações teóricas próprias à Educação do Campo.

⁴ De acordo com Orlandi (1998, p. 74), a “Análise de Discurso trabalha com a textualização do político (Courtine, 1986) sendo que a apreensão dessa textualização vem de uma análise dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto”.

⁵ Entendemos *gesto* no sentido definido por Orlandi (1996; 2008) como ato simbólico que intervém no real do sentido, isto é, como *gesto de interpretação*.

⁶ O termo “pré-construído”, proposto por Paul Henry, filósofo e amigo de Michel Pêcheux, vem para “designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado” (PÊCHEUX, 1988, p. 99).

“texto capa” de um livro didático destinado a sujeitos alunos no e do campo? E de que forma esse simbólico (o campo da capa) interpela o sujeito em seu próprio campo (o do imaginário-real)? Seria o campo do livro didático o mesmo campo da política pública da Educação do Campo?

O dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso permite incidir simbolicamente sobre essa materialidade discursiva e compreender a língua em funcionamento, com ela no mundo, (re)significando a si e ao homem a todo o momento. A língua produz sentidos por e para sujeitos, por isso, há uma estreita relação entre língua, sujeito e ideologia. É por essa interpelação teórica de interpretação que analisamos a capa desse livro didático, como discurso, como espaço em que, pelo verbal e não verbal, se entrecruzam língua e ideologia produzindo sentidos por e para sujeitos nesse momento histórico.

Um primeiro gesto – a ideologia em funcionamento

Na Análise de Discurso, a língua é instável e sujeita ao equívoco, ao deslize, à falha. Uma estrutura com um funcionamento ideológico que se movimenta em sua materialidade é um dos elos essenciais a compor o tecido discursivo. Isso significa que a língua está em constante movimento, modificando-se a si e aos que dela se utilizam. Nesse sentido, pensar a imagem, nos dias atuais, faz-se importante, porque ela é linguagem em uso, ela atinge o sujeito telespectador, ela comunica e não comunica. Neste estudo, ela é primordial, não só no sentido de ser perceptível pela visão como uma ilustração ou possibilidade artística, mas a imagem como parte da formulação que se discursiviza em diversos espaços.

As capas de revistas e dos livros didáticos, em geral, não são diferentes, são, em grande parte, constituídas por imagens. Aliadas ao verbal, tornam-se um recurso altamente persuasivo na produção da leitura, por exemplo, quando o professor precisa escolher qual livro didático adotar. Os recursos usados pelas tecnologias de editoração possibilitam a produção de gestos de leitura numa determinada direção, pois esses recursos não são neutros. Todavia, isso não significa que todos leiam da mesma maneira. Assim sendo, os sujeitos leitores, mesmo quando colocados diante do mesmo objeto empírico, produzem

diferentes leituras, determinadas pelas posições-sujeito, intrinsecamente ligadas às formações discursivas. É impossível um sujeito sem sociedade e sem ideologia.

O que interessa aqui é, sobretudo, pensar sobre o funcionamento de um discurso em circulação sobre *campo* em uma prática social, no caso, a de uma capa de um livro didático que é distribuído para todo o país com um possível imaginário de *campo* em detrimento de outros. É nessa textualidade que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. Sobre o funcionamento da ideologia, Pêcheux (1988, p. 162) explica que:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo de formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas”.

É dessa forma que o sujeito será sempre um já-sujeito, mesmo antes de seu nascimento, quando ele é inserido e determinado pelas relações sociais, que, mesmo que lhe sejam estranhas, farão com que ele assuma tais posições: a de filho, a de pai, a de irmão etc. Pêcheux (1988, p. 160) explica:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido*⁷ das palavras e dos enunciados.

Dessa forma, o interesse aqui é compreender sentidos possíveis sobre *campo*, descrevendo tais evidências pelas quais “todo mundo sabe” ou não

⁷ Grifo do autor.

como o *campo* é simbolicamente representado nessa capa do livro didático destinado a sujeitos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, interessa também, por meio do “caráter material do sentido” aqui da imagem da capa, traçar relações entre o *campo* textualizado e o *campo* da Educação do Campo, como política pública.

Um segundo gesto – a imagem em funcionamento

De acordo com a etimologia da palavra imagem, ela tem sua origem do latim *imaginari*, “formar uma imagem mental de algo”, derivado do *imago* “imagem, representação”, da mesma raiz *imitari* “copiar, fazer semelhante”. Nesse percurso, tomamos a ima(g)em usada na capa desse livro didático como um *imã*, isto é, ela serve para representar algo por meio de seu uso histórico-social, como algo que “cola” no interdiscurso⁸ do sujeito, constituindo assim um imaginário de *campo*. Tomando as palavras de Perez (2013, p. 10), o uso de imagens “promove um efeito de sentido de completude pela leitura sígnica da sua produção visual”. “A ima(g)em procura gerar uma percepção de satisfação na mente que recebe e interpreta a mensagem”, afirma Perez.

A análise da imagem entre os estudos da Análise de Discurso francesa no Brasil ainda é recente. Por isso, pensemos sobre o objeto empírico de estudo que prevê o texto como unidade analítica. Nesse sentido, Orlandi (2008, p. 78) corrobora:

[...] na maneira como considero o texto, não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata do texto como pretexto para estudar a língua, ou para estudar línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar

⁸ Por interdiscurso, compreendemos como “a esse todo complexo com dominante das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162). É através do interdiscurso que podemos perceber o funcionamento da ideologia, interpelando o indivíduo em sujeito, determinando seu discurso.

de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Trata-se do texto como unidade de análise (científica) do discurso.

A Análise de Discurso (AD) procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não por meio de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento teórico-analítico que demonstra a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. No estudo da imagem, o importante não é construir opiniões com base nos seus elementos, mas perceber os efeitos de sentidos que a composição desses elementos pode constituir. Orlandi (2008) acrescenta que o analista não interpreta o texto; com base em um dispositivo analítico, ele explicita (torna visíveis) os gestos de interpretação que textualizam a discursividade e interpreta os resultados dessa análise, no interior de um dispositivo teórico (ORLANDI, 2008, p. 78). Ou seja, o analista de discurso procura compreender como os efeitos de sentidos estão funcionando em uma determinada materialidade. Ainda segundo Cassano (2003, p. 02), “ler uma imagem não é, pois, descrever seus elementos visuais, mas atribuir sentido do ponto de vista social e ideológico”. Diante disso, a leitura de uma imagem é uma questão de efeitos de sentido entre interlocutores, ou seja, é produção de discurso.

Embora afirmemos que estudos que levam em consideração um aparato teórico-analítico para análises das imagens são recentes dentro da perspectiva discursiva, essa discussão se encontrava nos grupos liderados por Pêcheux. Em uma mesa redonda realizada em Paris entre linguistas, filósofos e semanticistas, Davallon, em *A Imagem, uma arte de memória?*, considerava “a imagem como um operador de memória social” (DAVALLON, 2010 [1983], p. 31). O autor acrescenta que “a imagem representa a realidade, certamente; mas ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador)” (DAVALLON, 2010 [1983], p. 27). Sobre a relação imagem e publicidade, Davallon exemplificou que a publicidade utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado linguístico para apresentar – tornar presentes – as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também fazê-lo se posicionar em meio ao grupo social dos consumidores desse produto, se situar, a se representar nesse

lugar (DAVALLON, 2010 [1983], p. 28). O autor explica que aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação que não lhe é transmitida ou entregue inteiramente pronta, ele tem certa liberdade de interpretação – conteúdo legível ou dizível. Nesse percurso, a imagem assinala um certo lugar ao espectador (ou melhor: ela regula o legível com a passagem de uma outra posição de receptor no curso da recepção) e ela pode rentabilizar por si mesma a competência semiótica e social desse espectador” (DAVALLON, 2010 [1983], p. 29).

Nessa perspectiva, Quevedo e Ernst-Pereira (2012, 2013), em seu trabalho sobre a constituição da imagem com base nos princípios e procedimentos da AD, diferenciam “a imagem concreta ou empírica, objeto de trocas sociais (fotografias, charges, ilustrações, pinturas etc.) e a imagem propriamente dita, isto é, a imagem produzida pelo nosso olhar e suportada pela imagem empírica” (QUEVEDO; ERNST-PEREIRA, 2013, p. 330). Isso significa que a imagem é constituinte do sujeito e, dessa forma, presa a uma historicidade, ou seja, uma mesma imagem pode ter diferentes gestos de leitura. O “visível” em uma imagem é determinado pela posição-sujeito assumida perante uma formação discursiva.

Indo além, Quevedo (2012) estabeleceu uma diferenciação entre a imagem e materialidade visual. Esta última diz respeito à inscrição da história de uma condição concreta de textualização. Ernst-Pereira e Quevedo (2013, p. 331) explicam que não somente as imagens empíricas como charges ou fotografias têm materialidade visual, mas também a palavra escrita. Exemplo disso é a materialidade visual da palavra escrita que pode produzir “elegância, esmero, desleixo”. “É essa inscrição visual (ainda que não em imagem) em uma historicidade que entendemos por materialidade visual” (ERNST-PEREIRA, QUEVEDO, 2013, p. 331). Nessa distinção entre “materialidade visual da textualização de um discurso” e “imagem objeto empírico”, os autores colocam este último como o objeto concreto e somente “imagem” quando estiver se referindo à “produção de leitura” (QUEVEDO, 2012, p. 101).

Em seu trabalho de doutoramento, produzido em 2010 e publicado em 2013, Medeiros posicionou-se teoricamente, afirmando que “considera a imagem em duas dimensões, como texto e lugar de movimento de sentidos, sem, entretanto, recorrer à compreensão do não-verbal perpassado pela linguagem

verbal” (MEDEIROS, 2013, p. 65). A autora explica que a imagem é texto, pensando o sentido de texto como unidade de análise permanentemente afetada pelas condições de produção, o que é assim descrito por ela: “os textos são constitutivos das redes discursivas de formulação, ou seja, imagem é texto, e não só mobiliza a memória do dizer como também a integra” (MEDEIROS, 2013, p. 65).

Um terceiro gesto – O *campo* em análise

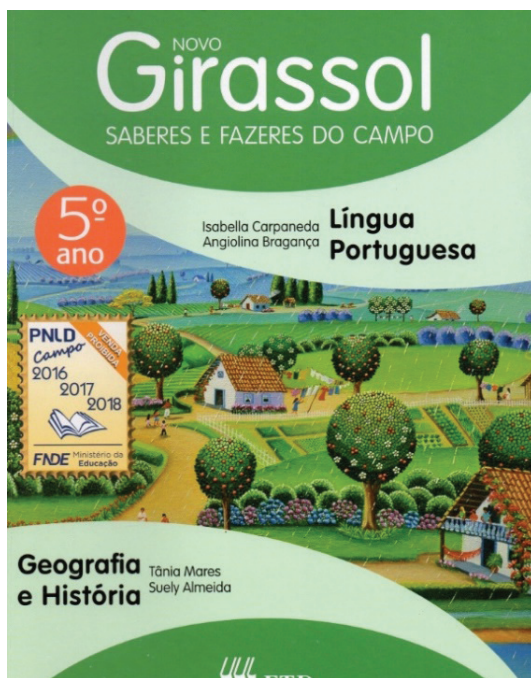


Figura 1: Capa do Livro Didático⁹

Como dito anteriormente, olhamos para a capa deste livro didático por estarmos interessados em estudos relacionados às questões sócio-históricas-político-ideológicas do que se chama atualmente Educação do

⁹ Reginaldo Dantas – Ilustração Digital. Bernardeth Rocha (2012) – Ilustração da Capa.

Campo. Compreender o conceito de campo com base nessa textualização – politicamente distribuída para estudantes no campo – é considerar o funcionamento material da língua na história, isto é, analisar o discurso. É levar em consideração as formações imaginárias, que se constituem por meio das relações sociais, funcionando no discurso da e/ou sobre Educação do Campo. É olhar para essa política pública como textualizada em imagem em livros didáticos distribuídos para as escolas.

Assim, é preciso considerar o que Orlandi (2002) observa quanto às consequências dessas considerações de uma representação social: uma do domínio teórico e outra do domínio prático. O domínio teórico consiste na produção dos objetos simbólicos em movimento, como parte da história em que sujeitos e sentidos se constroem. A história aí não é evolução e continuidade, mas deslocamento e funcionamento. No domínio prático, aquilo que não faz sentido para o sujeito não faz sentido em sua história. Logo, está fora do seu discurso. Nesse sentido é que interessa traçar relações entre o *campo* simbolicamente representado na capa do livro didático e o campo da Educação do Campo.¹⁰ De acordo com Caldart (2008, p. 74), o campo da Educação do Campo “não é qualquer particularidade, nem particularidade menor”, porque a Educação do Campo diz respeito à boa parte da população do país, e essa educação se refere também a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. De acordo com a autora, superar essa visão histórica e hierárquica entre campo e cidade faz parte da necessidade da Educação do Campo em estabelecer seu lugar diante das políticas públicas.

A Educação do Campo tratada como “um conceito em construção” (Caldart et al., 2012, p. 257) preocupa-se não de uma educação qualquer, mas de uma caracterização dessa na sua especificidade. Assim, descrever como o *campo* é apresentado por um livro didático distribuído gratuitamente a escolas localizadas na zona rural no Brasil pelo Ministério da Educação é compreender como discursos circulam provocando efeitos de sentidos.

¹⁰ A noção de “campo” é importante para a Educação do Campo, porque há um percurso sócio-histórico-político-ideológico que vem da terra, perpassa o rural para chegar à noção de campo que surgiu por meio de debates em eventos da área que, desde de 1998, vêm sendo construídos.

Isso posto, partimos às análises. Observemos o título da coleção: *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*. A escolha pelos editores e autores da coleção pelo “novo” retoma no interdiscurso a existência de um dizer outro que produz sentidos no fio do discurso. O sujeito, ao escolher uma palavra e não outra, não tem consciência dos sentidos que ela pode constituir: afinal, esse livro é novo em oposto a um velho/ antigo? É um livro “que apareceu há pouco tempo”, “que não existia antes”? Seria o *novo* da Educação do Campo em relação ao *velho* da Educação Rural? Ou “que foi feito, concluído ou inventado recentemente”? E a quem se refere esse “novo”: ao “que não tinha sido imaginado ou realizado antes”? Seria uma revelação de uma “originalidade e novidade”?

Busquemos o significado¹¹ do léxico “novo” no Dicionário Houaiss (2009):

1. Que nasceu ou apareceu recentemente
2. De pouca idade; moço
3. Que se encontra no início de um ciclo, de um processo
4. De pouco uso
5. Recém-adquirido
6. Que ainda não é conhecido; estranho
7. Que não tinha sido pensado ou concretizado antes
8. que indica originalidade
9. caracterizado pela atualidade
10. que vigora, que tem curso atual e substitui algo já ultrapassado
11. cuja forma, estrutura ou aparência se mostra modificada em relação à anterior
12. sem experiência; imaturo, novato, aprendiz
13. que chegou recentemente
14. que não se desenvolveu satisfatoriamente; que não está maduro

¹¹ Embora o assunto mereça uma reflexão futura mais aprofundada, nesse momento, apresentamos dessa maneira e não de outra, por acreditarmos que o dicionário traz o significado e que o sentido é produzido por uma relação entre sujeito, língua e história.

Importante salientar que, de acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁴, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública, tendo início em 1929. No entanto, foi somente em 2013 que alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental que estudam em escolas públicas consideradas rurais começaram a receber material didático específico. De acordo com FNDE, o diferencial nesses materiais consiste na possibilidade de as coleções terem formatos diferentes (multisseriada e seriada) de modo a diversificar a oferta de projetos pedagógicos. A Resolução nº 40/2011 do FNDE dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e determina, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – também responsável pela implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, – a elaboração dos editais de convocação, avaliação e seleção dos livros.

Em 2013, a coleção *Girassol – Saberes e fazeres do campo* foi a obra da Editora FTD aprovada no PNLD Campo 2013. De acordo com uma notícia da FTD¹⁵ de cinco de dezembro de 2012: “primeira e única criada para Educação do Campo, ela não foi adaptada, mas pensada 100% para a realidade do professor do campo”.

Desse modo, retornemos aos questionamentos em relação ao *Novo Girassol*. Como podemos perceber, esse “novo” não é oposto a velho ou antigo, mas estaria para um “novo” como algo “que não tinha sido pensado ou concretizado antes” ou “que indica originalidade”, como apresentado no dicionário. Sobre isso, Petri (2004, p. 18) corrobora:

[...] o velho é o que está posto, já instituído e o novo é o que polemiza, desaloja os sentidos estabilizados, fundando um lugar para o diferente no interior do mesmo, embora o que é diferente hoje será o mesmo de amanhã que já estará dando lugar a um

¹² FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, 01/03/2018.

¹³ FTD. <http://www.ftd.com.br/noticias/inscritis-pnld-campo-2013-colecao-girassol/>, 01/03/2018.

outro diferente, e assim infinitamente. Esse movimento produz a heterogeneidade constitutiva do discurso que é capaz de comportar o mesmo e o diferente, em termos de produção de sentidos.

Assim, o “novo” encontra-se em um lugar não “no que ainda não é conhecido, estranho”, não no (re)formulado, mas em um lugar outro, o “que chegou recentemente”, “caracterizado pela atualidade”. A memória do social funciona na nomeação da coleção do livro didático, uma memória que falha, que se contradiz, assim é a memória do sujeito, sempre passível de interpretações outras. Um “novo” para “o que se encontra no início de um ciclo, de um processo” e que funciona como um efeito de determinação de uma posição do sujeito leitor, isto é, o sujeito professor escolhe esse livro e não outro para ser usado em sala de aula, porque esse é “novo”, não é o mesmo, é diferente. No entanto, seria esse “novo”, sobretudo, o novo “como um conceito em construção” (CALDART, 2012, p. 257) ou o novo estabilizando sentidos da Educação do Campo em um livro didático?

Olhemos para as imagens da capa do livro didático. Lembremos algumas considerações apontadas por Jean Davallon (2010 [1983], p. 31), em mesa redonda em Paris de 1983,

Se a imagem define posições de leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar a fim de poder dar sentido ao que ele tem sob os olhos, isso vai permitir criar, de uma certa maneira, uma comunidade – um acordo – de olhares: tudo se passa então como se a imagem colocasse no horizonte de sua percepção a presença de outros espectadores possíveis tendo o mesmo ponto de vista.

De acordo com Pêcheux (2010 [1983], p. 55), também nessa mesma mesa redonda, a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés (aqui contrapondo as ideias de Davallon): não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória perdeu o trajeto da leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições).

No caso da imagem da capa do livro didático: a) o número de casas que se apresentam com um espaço relativamente pequeno de distância entre elas, bem construídas, pintadas, floridas, inclusive uma com dois andares; b) os pátios floridos, alegres, com um verde abundante, em que cada espaço da terra está ocupado com plantações e produções alimentares, hortas e lavouras; c) grupos de pessoas nas estradas, crianças, homens, mulheres, aparentemente, alegres; d) riscos que demonstram uma chuva leve, no entanto, que não atrapalha os trabalhos no campo, porque há pessoas na lavoura, há roupas no varal e crianças brincando na estrada; e) a inexistência de um ambiente de cunho coletivo como escola, igreja, clube.

Traçamos, a seguir, recortes na imagem para melhor visualizar o grupo de pessoas que compõem a representação de imagem dos sujeitos¹⁴ do campo como se apresenta no texto capa. Apresentamos os recortes em seções discursivas (SD), entendendo que são feitos pelo analista, permitindo, entre tantos, um gesto interpretativo:

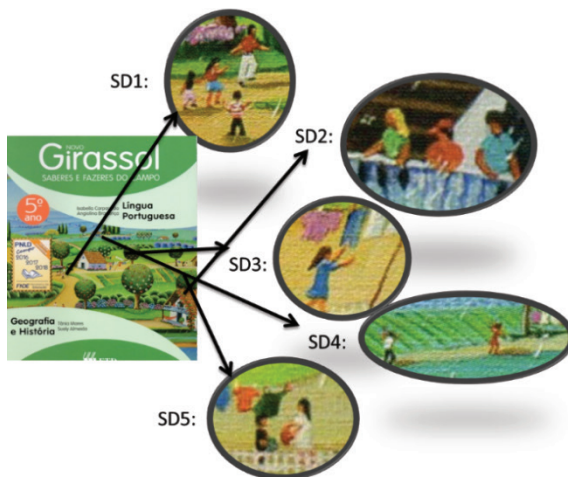


Figura 2: Recorte da Capa do Livro Didático

¹⁴ Essa é uma questão importante dentro dos estudos da Educação do Campo: pensar quem são os sujeitos a que a Educação do Campo se destina, a quem essa política pública se destina.

Na SD 1, há crianças brincando na estrada de acesso às casas, há a presença de um adulto que aparentemente parece estar chamando as crianças. Essa SD 1 leva a refletir sobre a possível liberdade de ir e vir, pois não há violência como na cidade.¹⁵ As crianças têm liberdade de brincar livremente fora dos muros e portões de suas residências.

Na SD 2, três pessoas na sacada da casa observam o movimento da comunidade. Três pessoas, dois homens e uma mulher aparentemente jovens que estão lá por motivo da chuva ou por estarem somente observando o movimento na comunidade rural. De acordo com Orlandi (2003, p. 40), comunidade é “agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem; comunidade de trabalho, sociedade cooperativa de produção”. Que imaginário de campo se estabelece aí, no que diz respeito às distâncias, na zona rural, as casas são próximas assim? Ou seria um campo imaginariamente ideal, em que se tem acesso a pessoas, a amigos, a vizinhos etc? Seria *campo* como “comunidades” rurais?

Na SD 3, há uma mulher no varal de roupas, estendendo ou recolhendo as roupas. Nessa SD, percebemos o discurso materializando um imaginário das divisões de trabalho na zona rural. Uma possível formação ideológica de uma família moderna,¹⁶ em que as atividades da casa ficam sob a responsabilidade da mulher, mesmo que ela também trabalhe fora, na agricultura, na horta. Nessa perspectiva, no campo e na cidade, no rural e no urbano, esses são espaços de produção de sentidos que se materializam por meio do trabalho: de um lado, no campo, temos um trabalho na produção agrícola e pecuária e, na cidade, temos a indústria, o comércio e serviços em geral e a família constitui-se nesses espaços, dividindo trabalhos. Essa divisão de trabalhos é passível de ser observada na SD 4, em que se apresenta um homem e uma mulher trabalhando na lavoura. Também na SD 5, em que, apesar de não estar

¹⁵ São vários os autores que trabalham as diferenças entre campo – cidade, rural – urbano em uma perspectiva discursiva: Eni Orlandi, em *Por uma Enciclopédia da Cidade*; Bethania Mariani, em *O rural no espaço público urbano*; entre outros.

¹⁶ Essa família moderna que nos referimos diz respeito à família “nuclear”, como mencionada por Silva (2005), que seria aquela composta por pai, mãe e filhos que passa ser vigente a partir do século XIX e XX, também chamada de “moderna” por Roudinesco (2003) (FLORES, 2014, p. 62).

claro se há uma mulher segurando roupas para estender no varal ou com um bebê no colo, independente da clareza da imagem, as atividades domésticas, como apresentadas nas seções discursivas, estão sobre a responsabilidade das mulheres. De fato, o trabalho tem relação com a Educação do Campo como princípio educativo, mas não necessariamente sob essa perspectiva.

Desse modo, com base nas seções apresentadas, da predominância do verde, do céu azul celeste, pela organização dos jardins, pelas casas bem construídas, pelas hortas e lavouras bem estruturadas, pelas árvores frutíferas, o campo aqui apresentado se encontra como um lugar ideal para se viver, criar os filhos, constituir família. Um lugar com liberdade, onde se pode deixar a casa com as portas e janelas abertas, casas sem grades, com liberdade, com contato direto com a natureza, ar puro, sem *stress*, com alimentação cuja procedência se conhece.

Por outro lado, nessa comunidade rural como textualizada, nesse campo, não há energia elétrica, pois não há postes nem linhas que ligam uma casa a outra; logo, não há aparelhos domésticos ou eletrônicos (não há tecnologia no campo?); não há um clube (não há lazer para os sujeitos do campo?); não há escola, logo, o campo simbolicamente textualizado na capa não participa da mesma luta como traçada pela Educação do e para o Campo, remetendo a uma memória de uma educação rural, de difícil acesso, tão distante que não coube no campo do livro didático. Isso remete, sob nosso gesto, ao olhar que o sujeito urbano tem do sujeito do campo.

Para fins de fechamento

Buscamos nesta reflexão traçar um percurso de leitura que mostra a capa de um livro didático voltado para sujeitos do campo, refletindo sobre como esse campo simbolicamente é textualizado em discurso produzindo sentidos. No gesto de leitura do texto capa, não é uma memória individual que funciona, mas uma memória social inscrita em práticas de uma memória construída em outras condições de produção. Neste caso, a de autores, editores, que precisam tentar atribuir um sentido que abranja “todas” as realidades camponesas do Brasil, que pensam, inconscientemente, atender a completude dos sentidos, como se isso fosse possível.

Nessa perspectiva de totalidade de sentidos, retomo o que se compreende por Educação do Campo, de acordo com a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que afirma:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL 2012, p. 53).

Tanto nessa definição da Educação do Campo quanto na capa do livro didático, há relações do sujeito com o trabalho, com a “produção da vida”. Na capa do livro didático, os espaços ocupados pelas pessoas, os fazeres de cada membro, entre homens e mulheres, estão bem definidos na divisão das tarefas, nas mais variadas formas de produção da vida, na lavoura, nas casas. Os lugares ocupados pelos sujeitos na imagem inscrevem uma formação ideológica de família nuclear, em que a posição do homem (do pai) é a de quem trabalha fora e a posição da mulher (da mãe) na família, seja no campo seja na cidade, é a de que trabalha em casa e ajuda/trabalha fora. É a imagem como discurso promovendo deslocamentos de sentidos, remetendo a uma memória social histórica-ideologicamente atravessada pela educação rural.

A educação rural como predominantemente simbolizada na capa do livro didático é uma educação que sucateia as escolas (que nem aparecem na capa) na zona rural na década de 70, principalmente, pela falta de incentivo dos governantes, uma vez que agricultores mudaram para os centros urbanos. Além disso, as estradas largas (como as da capa) fazem relação com os longos percursos que estudantes no espaço rural brasileiro precisam enfrentar para poder buscar formação inicial, sem eletricidade, logo sem tecnologia, pelo menos, no campo textualizado na capa.

Esse é, sob nosso gesto interpretativo, o campo que é textualizado na imagem da capa do livro didático. Um campo que está ainda para o rural, como da Educação Rural, e não para o novo “em construção” como dito pela política pública da Educação do Campo. É esse gesto de leitura da imagem do campo da capa do livro didático que produz sentidos em uma memória do que está no mesmo, no passado, e que tem sido debatido pela política pública da Educação do Campo para transformar esses olhares do campo (normalmente de sujeitos urbanos) em uma política institucional (de Estado) que considere o campo e seus meios de transformação social.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI, 2012.
- CASSANO, Maria da Graça. *Imagens jornalísticas: a produção e deslizamentos de sentidos*. Disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem06/C06035.doc> 01/09/2013.
- CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, Inbra; MDA, 2008.
- _____.; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1. 788 p. p. 257-265.
- DAVALLON, Jean. *A imagem, uma arte de memória?* In: ACHARD, Pierre [etal.] *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 2010.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. e QUEVEDO, Marchiori. Pré-construído e discurso-transverso: ferramentas de derrisão em uma charge de Latuff. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.9, n.2: 325-339, 2013.
- FLORES, Lucas Martins. *Você se vê naquilo que vê? Representações de família em comerciais e seus efeitos de sentidos*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 2009.

MEDEIROS, Caciane Souza de. *Sociedade da imagem: a (re)produção de sentidos da mídia do espetáculo*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulações e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: 3. ed. Pontes Editora, 2008.

_____. Eni Puccinelli. *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas, SP: Pontes, Labeurb/ Unicamp, 2003.

_____. Eni Puccinelli. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Eni Puccinelli. *Discurso e Argumentação: um observatório do político*. *Fórum Linguístico: revista de linguística*, 1: 73-81, Florianópolis, 1998.

_____. Eni Puccinelli. *Interpretação: Autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

_____. *Papel da memória*. In: ACHARD, P et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2010.

PEREZ, Clotilde. *O Marketing da completude: a busca do objeto de desejo*. *Portal Psicanálise: clínica da cultura*. Disponível em: < https://www.pucsp.br/psilacanise/html/revista01/18_rev_semiotica_02.htm>, 02/03/2018.

PETRI, Verli. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins*. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

QUEVEDO, Marchiori. *Do Gesto de reparar a(à) gestão de sentidos: um exercício de análise da imagem com base na Análise de Discurso*. 2012. 253 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

SILVA, Ana Lúcia Costa e. *Representações Sociais de família para um grupo de professores do ensino fundamental da cidade de Araguari – MG*. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicologia Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2005.

IN SEARCH OF A FIELD IMAGE: WAYS OF A DISCURSIVE READING

ABSTRACT

Field Education is a public policy that has been constructing reflections mainly by the notion of *field*. Based on Discourse Analysis, we analyze a *field* image of a textbook cover distributed to students from the field. The meanings for this *field* allow interpretations for a rural memory which Field Education, as a public policy, tries to break.

KEYWORDS: image; discourse; Field Education