

Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental

Luiz Otávio Costa Marques

Submetido em 07 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 13 de novembro de 2017.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 46-63

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

(a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

(b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

(c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.

(d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 29 de dezembro de 2017

17:59:59

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE E CULTURA DOS POVOS DO CAMPO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

REPRESENTATIONS OF IDENTITY AND CULTURE OF COUNTRYSIDE PEOPLES IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS

Luiz Otávio Costa Marques¹

RESUMO: *Este trabalho tem como objetivo analisar representações de identidade e cultura dos povos do campo que emergem em uma coleção de livros didáticos para estudantes do ensino fundamental de escolas rurais, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Campo - 2013. Para a análise, apoiamos-nos na abordagem da Análise de Discurso (AD), que estuda a relação constitutiva entre o discurso e a sua exterioridade, e na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, segundo a qual as identidades culturais são construídas pela linguagem e por sistemas de representação. Na análise empreendida, observou-se o predomínio de uma visão essencialista de identidade e cultura, que silencia a diversidade cultural dos povos do campo e fixa diferenças entre eles e os povos urbanos.*

PALAVRAS-CHAVE: *representações culturais; identidade; Análise de Discurso; livro didático.*

ABSTRACT: *The objective of this work is to analyze representations of identity and culture of countryside peoples, which emerge in a textbook collection for elementary students of rural schools, selected by the National Textbook Program for Rural Education – 2013. For the analysis, we relied on the approach of Discourse Analysis (DA), which studies the constitutive relation between discourse and its externality, and the Post-structuralist perspective of Cultural Studies, according to which cultural identities are constructed by language and systems of representation. In the analysis, there was a predominance of an essentialist view of identity and culture, which silences the cultural diversity of countryside people and establishes differences between them and urban people.*

KEYWORDS: *cultural representation; identity; discourse analysis; textbook.*

RESUMEN: *Este estudio pretende analizar las representaciones de identidad y cultura de los pueblos del campo, las cuales están presentes en una colección de libros de texto para estudiantes de educación primaria de escuelas rurales, seleccionados por el Programa Nacional de Libros de Texto para el Campo - 2013. Para el análisis, nos basamos en el enfoque del Análisis del Discurso (AD), que examina la relación constitutiva entre el discurso y su exterioridad, y en los Estudios Culturales Post-Estructuralistas, según los cuales las identidades culturales se construyen por el lenguaje y por sistemas de representación. En el análisis, se observó el predominio de una visión esencialista de la identidad y cultura, que silencia la diversidad cultural de los pueblos del campo y fija las diferencias entre ellos y los pueblos urbanos.*

PALABRAS-CLAVE: *representaciones culturales; identidad; Análisis del Discurso; libro didático.*

¹ Professor Assistente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, Bolsista CAPES – DS. E-mail: luizocmarques@gmail.com.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar as representações de identidade e cultura dos povos do campo, as quais advêm de livros de uma coleção didática, avaliada e selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo de 2013², uma das modalidades do PNLD. Este programa, criado em 1929, com outra configuração, é um dos programas mais antigos do governo federal voltados à distribuição de material didático no Brasil. Desde então, o PNLD, conforme citado em Brasil (2016), tem se desenvolvido e subsidiado atividades pedagógicas de professores de escolas públicas, contemplando os conteúdos curriculares e atendendo, cada vez mais, um número maior de estudantes de diferentes segmentos e perfis.

Lançado pela primeira vez em 2013, o PNLD Campo baseia-se, segundo referência em Brasil (2001), nos princípios e procedimentos definidos pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Essas diretrizes

[...] visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2001, p. 22).

Além disso, as diretrizes estabelecem, conforme citado em Brasil (2001), que a escola do campo deve estar vinculada à realidade e aos saberes dos estudantes do campo; apresentar propostas pedagógicas que contemplem a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia, além de regulamentar e flexibilizar a organização dos seus tempos e espaços pedagógicos. Ou seja, estabelecem princípios e procedimentos que dialogam com as especificidades das escolas e das populações do campo.

Segundo os documentos do PNLD Campo 2013, as coleções didáticas existentes até então são inadequadas para a lógica das escolas do campo, as quais trabalham com uma organização própria (turmas multisseriadas e calendário escolar direcionado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas). No que tange aos conteúdos, os documentos apontam que essas coleções estão baseadas na realidade urbana e nos conhecimentos acadêmicos ou globais, portanto, não discutem ou problematizam a realidade e os conhecimentos localmente produzidos pelas populações do campo. Portanto, o PNLD Campo 2013 visa relacionar, no livro didático, conteúdos acadêmicos com os saberes, as práticas e o modo de vida dos povos do campo.

[...] os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo devem 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 do campo contextualizadas (BRASIL, 2011, p. 29).

² Em 2014, foi lançado o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, o PNLD Campo 2016. Neste trabalho, devido à falta de acesso deste pesquisador às coleções selecionadas por esse programa, optou-se pela análise de livros didáticos do PNLD Campo 2013.

Assim, podemos considerar o PNLD Campo 2013 como uma política pública de indução à construção e afirmação identitária dos povos do campo. De acordo com o documento, em Brasil (2012), o programa defende que, para que uma escola seja considerada do campo, ela deve reconhecer e valorizar a identidade de seus sujeitos. Para isso, no que se refere ao seu conteúdo, o livro didático deve apresentar

[...] elementos vinculados aos espaços, sócio-territoriais de produção de material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor (BRASIL, 2012, p. 13).

Tendo em vista as especificidades do livro didático e o seu papel central em sala de aula, muitas vezes, conforme Coracini (1999, 2002) e Souza (1999, 2002)³, além do professor, a única fonte de conhecimento em sala de aula, propomo-nos a analisar livros de uma das coleções didáticas avaliadas e selecionadas pelo PNLD Campo 2013. Mais especificamente, analisamos as representações de identidade e cultura dos povos do campo, construídas nos livros didáticos para alunos e alunas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental que estudam em escolas rurais⁴.

Para a análise das representações, apoiamo-nos na abordagem discursiva, a qual estuda a relação constitutiva entre o discurso e a sua exterioridade, conforme Pêcheux (1969, 1988), Orlandi (1987, 2001), entre outros, e a perspectiva dos Estudos Culturais defendida por Hall (2000, 2011), Silva (2000) e Woodward (2000).

Na primeira abordagem, a da Análise de Discurso (AD), a linguagem é concebida como um produto sócio-histórico, um entrecruzamento da estrutura com o acontecimento, onde os sentidos não são fixos, estáveis ou transparentes.

Nessa perspectiva, não é apenas o contexto imediato do discurso que é levado em conta na análise, mas sua historicidade e manifestação no *continuum* discursivo. Isso porque, na visão da AD, a análise de um discurso deve ser entendida como uma relação necessária entre duas materialidades: a linguística e a sócio-histórica (CARMAGNANI, 2015, p. 11).

Na AD, a linguagem é vista como discurso e não como um mero instrumento de comunicação ou suporte de pensamento (BRANDÃO, 2002). Nessa visão, a linguagem é interação social, portanto, sujeita a conflitos ideológicos.

A linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2002, p. 12).

³ Apesar de os estudos mencionados discutirem a importância do livro didático, mais especificamente de línguas estrangeiras nas escolas urbanas, acreditamos que a asserção sobre a centralidade dos livros didáticos em sala de aula também é verdadeira no contexto das escolas rurais.

⁴ Neste trabalho, não faremos distinção entre escolas rurais e escolas do campo, embora saibamos que, no campo teórico da Educação do Campo (CALDART, 2009; MOLINA & FREITAS, 2011; MOLINA & ANTUNES ROCHA, 2014), diferenças são estabelecidas entre elas. Enquanto a escola rural está voltada para a realidade e a lógica do urbano, a escola do campo está voltada para a realidade e a lógica das populações do campo.

Vale apontar que a ideologia na AD, em contraste com a visão do senso comum, não é vista como um sistema de pensamento ou uma doutrina que “mascara ou oculta a realidade”, mas como parte constitutiva do sujeito, materializada no e por meio do discurso. Corroborando Pêcheux (1975), Orlandi (2001) aponta o seguinte:

Partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2001, p. 17).

Assim, na perspectiva da AD, o sujeito é dividido, afetado pelo inconsciente, interpelado ideologicamente por discursos que circulam no interdiscurso, na memória do dizer. De acordo com Orlandi (2001), interdiscurso é tudo aquilo que já foi falado antes em algum outro lugar já esquecido e que determina o que dizemos. Conforme a autora,

[...] é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer que retorna sob a forma do pre-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 discursiva dada (ORLANDI, 2001, p. 31).

No caso deste trabalho, analisamos o funcionamento discursivo do livro didático elaborado para escolas do campo e os sentidos produzidos, os quais interpelam sujeitos expostos a eles, como professores e estudantes. Vale observar que, na AD, para realizar esse tipo de análise, é necessário considerar a história do texto, ou seja, as suas condições de produção. Dialogando com Pêcheux (1969), Brandão (2002, p. 89), explica que as condições de produção “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente”. Na análise empreendida, entre outros aspectos, analisamos quem fala na coleção didática selecionada, para quem ela fala, em que momento histórico ocorre essa interação e os sentidos produzidos nessa situação discursiva.

Na segunda abordagem, a qual adotamos neste estudo, a identidade não é vista como fixa, homogênea ou centrada, mas fluida e fragmentada, em constante mudança e transformação, conforme Woodward (2000). Nessa perspectiva Pós-Estruturalista, a representação é concebida como sistemas de significação, formas de inscrição por meio das quais o outro é representado, sendo um processo central na formação e produção da identidade cultural, segundo Hall (2011) e Silva (2000).

Num primeiro momento, faremos uma breve contextualização dos pressupostos teóricos que subsidiaram a análise do *corpus* de pesquisa. Em seguida, descrevemos o material analisado e apresentamos os resultados da análise.

2. Livro didático, identidade e representações culturais

Do ponto de vista da Análise de Discurso, o livro didático é um produto histórico-social. Ou seja, ele não tem sua existência fora da história. É visto como um

objeto discursivo, que interpela outros discursos que circulam na sociedade. Entretanto, devido à posição discursiva que ocupa na atualidade, o livro didático é representado como homogêneo, neutro, completo e “depositário de um ‘saber’ a ser decifrado, descoberto de maneira positivista” (SOUZA, 2002, p. 114). O professor, por sua vez, conforme Souza (2002), como foi formalmente treinado, é visto como institucionalmente legitimado e autorizado a abordá-lo “adequadamente”.

Assim, parece-nos importante analisar o discurso do livro didático, uma vez que ele pode afetar o processo de construção identitária de professores e estudantes. Em pesquisa sobre o discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês, Perucchi e Coracini (2003) apontam que o livro didático de língua estrangeira assume um papel importante na constituição da identidade de professores e alunos, sobretudo no que diz respeito à formação do imaginário sobre a cultura do outro, do estrangeiro, considerando

a) que a mídia, grande formadora de opiniões, está frequentemente voltada para a realidade de uns poucos países, em especial daqueles que detêm o poder econômico mundial (como os EUA); e (b) que raramente o professor de LE (língua estrangeira) tem a oportunidade de viajar para o país onde se fala a língua que ele ensina e, então, vivenciar a cultura do outro através de suas próprias experiências (ZARATE, 1995, apud PERUCCHI & CORACINI, 2003, p. 364).

Embora as autoras discutam, mais especificamente, o papel do livro didático de língua estrangeira em sala de aula, julgamos que é possível relacionar essa discussão ao contexto do Ensino Básico das escolas do campo. Os livros didáticos usados nessas escolas também podem exercer um papel importante na constituição das identidades de professores e, principalmente, de estudantes, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, que, neste caso, seriam as populações urbanas, conforme veremos mais adiante. A nosso ver, a mídia, além de estar mais voltada para a realidade de certos países, está mais centrada nas populações urbanas, provocando, assim, um efeito de apagamento dos povos do campo.

Ainda que esses sujeitos sejam algumas vezes no Brasil representados na mídia, no cinema e na literatura, como fortes, íntegros e trabalhadores; há o predomínio de representações negativas associadas a eles, como de pessoas ignorantes, pobres, atrasadas e indolentes⁵. Mais recentemente, devido ao crescimento dos movimentos sociais em prol da reforma agrária e da defesa dos direitos dos povos do campo, estes estão sendo, cada vez mais, representados como aqueles que não respeitam as leis, baderneiros e, até mesmo, violentos.

Assim como o professor de língua estrangeira, que raramente tem a oportunidade de viajar para o país onde se fala a língua que ele ensina e vivenciar a cultura do outro através de suas próprias experiências, grande parte dos estudantes do campo não têm a oportunidade de conhecer o espaço urbano e a cultura dos seus habitantes através de suas próprias experiências. O que esses estudantes conhecem sobre

⁵ Como exemplo de representação negativa do homem do campo e sua cultura, que circula na mídia e na sociedade em geral, citamos o personagem *Jeca Tatu*, da obra *Urupês* de Monteiro Lobato, que inspirou o filme brasileiro de mesmo nome de 1959, interpretada pelo ator Mazzaropi. O personagem, que ficou conhecido nacionalmente, é representado no filme como preguiçoso, simplório e ignorante. Mais tarde, na década de 1960, surgiu o personagem de histórias em quadrinhos *Chico Bento*, de Maurício de Souza. Este personagem fala o “dialeto caipira”, anda descalço, usa chapéu de palha, chega geralmente atrasado à escola e tira notas baixas.

as identidades e culturas das populações urbanas são, muitas vezes, representações veiculadas na mídia e nos livros a que eles têm acesso.

Porém, o contato desses jovens com outras culturas, principalmente por meio das novas tecnologias digitais de comunicação, provoca deslocamentos identitários e transformações nas culturas nas quais estão inseridos. Cabe salientar que, neste trabalho, baseamo-nos no conceito antropológico de cultura de Geertz (2008), segundo o qual a cultura é uma teia de significados que o homem tece para orientar a sua existência. Ou seja, a cultura é definida como sistemas simbólicos, um conjunto de signos socialmente estabelecidos pelas pessoas que dela fazem parte.

No que tange às mudanças estruturais que estão ocorrendo nas sociedades modernas desde o final do século XX, entre elas a globalização, Hall (2011) aponta que elas estão fragmentando ainda mais as identidades pessoais e provocando um deslocamento ou descentramento do sujeito.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2011, p. 12).

Conforme apontado, na contemporaneidade, esse processo de fragmentação está relacionado, principalmente, à globalização, que desestabiliza as culturas nacionais. Estas estão, cada vez mais, expostas a influências externas e são afetadas por elas. Em outras palavras, o contato com o outro, com o diferente, está afetando as identidades, que se tornam ainda mais múltiplas e instáveis do que já eram.

Woodward (2000) explica que identidades são relacionais e marcadas pela diferença, ou seja, existem porque há outras que diferem dela. A autora também aponta que a diferença entre elas é sustentada pela negação e pela exclusão. Nesse mesmo sentido, Silva (2000) define a identidade como aquilo que se é, e a diferença é definida pelo autor como aquilo que não se é, ou seja, aquilo que o outro é.

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, 2000, p. 75).

Woodward (2000, p. 8) acrescenta que as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Voltando ao exemplo de Silva (2000), podemos afirmar que as identidades brasileira, argentina, chinesa, japonesa, etc., existem porque elas se articulam por meio dos sistemas simbólicos presentes na linguagem, nos costumes, nas práticas e instituições sociais, etc., embora, dentro de uma mesma identidade nacional haja identidades múltiplas. Assim,

A construção de identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais: neste exemplo isso é visível no conflito entre os grupos em guerra e na turbulência e na desgraça social e econômica que a guerra traz (WOODWARD, 2000, p. 10).

Vale ressaltar que, segundo a perspectiva Pós-Estruturalista dos Estudos Culturais discutida neste trabalho, a construção das identidades e a afirmação das diferenças podem resultar em crise. A crise de identidades no mundo contemporâneo, conforme Woodward (2000), revela a tensão entre perspectivas essencialistas e não essencialistas sobre identidade. Nestas, as identidades são vistas como móveis, mutáveis e híbridas. Naquelas, a identidade é vista como fixa, transparente e homogênea e se baseia em conceitos relacionados à etnia, raça, relações de parentesco ou religião. Assim, pode-se afirmar que o conceito de identidade está intimamente relacionado a aspectos culturais e a sistemas de representação.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Em outras palavras, somos constantemente interpelados por sistemas de significação e de representação cultural e estes sistemas afetam nossas identidades. No que se refere aos povos do campo, os sentidos e as representações culturais que circulam na sociedade e na mídia interpelam esses sujeitos e afetam o processo de construção de identidades destes.

Tendo em vista esses referenciais teóricos, faremos a seguir a descrição e a análise do *corpus* de pesquisa.

3. O *corpus* de pesquisa

O *corpus* de pesquisa abrange quatro livros da coleção didática *Girassol: saberes e fazeres do campo*, utilizados no 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas rurais. A coleção é seriada, multidisciplinar e composta de nove livros, organizados por áreas de conhecimento. São elas: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa. Optamos pela análise dos livros nas áreas de Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Geografia e História, do 2º ao 5º ano.

No *corpus*, há o predomínio de temas e uma variedade de conteúdos e imagens relacionados a aspectos culturais e identitários das populações do campo. Como exemplo de temas, citamos: o campo e seus grupos sociais, lugares e paisagens do campo, trabalho e riquezas no campo, relação campo e cidade, êxodo rural, movimentos sociais do campo, festas tradicionais, costumes, tradições, comidas típicas, etc. Como exemplo de gêneros textuais presentes no *corpus*, citamos poemas, contos, cantigas, parlendas⁶, receitas de comidas regionais, lendas, “causos”, etc.

⁶ As parlendas são formas literárias tradicionais de origem oral que são recitadas em brincadeiras de crianças. Algumas parlendas são muito antigas e fazem parte do folclore brasileiro (ENSINO

Em relação a sua estrutura, os livros apresentam, em geral, quatro unidades com dois ou três capítulos. As unidades apresentam eixos temáticos, e os capítulos, subtemas e seções. Nos livros de Letramento e Alfabetização e de Língua Portuguesa, os capítulos apresentam as seguintes seções: *Leitura, De olho na escrita, Produção, Hora da história, Texto puxa texto, Estudo do texto, Traçando letras, Estudo da língua, Mural de vivências, Vai e vem e Dica de leitura*. Já os livros das outras áreas apresentam, além da discussão de temas e exercícios variados, as seções *Mural de vivências, Vai e vem, e Dica de leitura*. Estas seções trazem atividades que possibilitam aos estudantes articular saberes escolares com saberes locais, tais como pesquisas nas comunidades, entrevistas com moradores do campo, organização de feiras culturais, desenvolvimento de projetos na escola e na comunidade, etc.

Nas orientações para o professor, há informações sobre a proposta de Educação do Campo que fundamentou a elaboração da coleção didática e a proposta pedagógica específica das áreas. Nas orientações sobre a área de Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa, é mencionado que os três primeiros livros são dedicados ao processo de alfabetização e letramento. Nos livros do 4º e 5º anos, a ênfase é dada na leitura e produção de diversos gêneros textuais e em aspectos de análise linguística. Nos livros de Geografia, focaliza-se a análise crítica das realidades local, regional e global, visando a possíveis intervenções individuais e coletivas no contexto do campo. Nos livros de História, trabalham-se temas relacionados à história local e das organizações populacionais, tais como migrações, lutas de grupos sociais e étnicos, as organizações políticas e administrativas urbanas, etc.

4. Análise das representações de identidade e cultura dos povos do campo

Nesta seção, analisaremos as representações sobre identidade e cultura dos povos do campo entrevistadas na coleção didática. Tendo em vista o objetivo deste texto, selecionamos as representações que, a nosso ver, destacam-se no *corpus* de pesquisa.

4.1 Os povos do campo e os outros

Segundo o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD Campo 2013 (BRASIL, 2011), os livros didáticos para escolas rurais devem assegurar uma proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo. No documento, estes são definidos 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 [...] (BRASIL, 2011, p. 29).

Embora o foco da nossa análise não seja o edital do PNLD Campo 2013, chamamos a atenção a definição de povos do campo presente no documento. Conforme a

definição de sujeitos do campo destacada do edital, o que define a identidade dos sujeitos do campo é que eles produzem “suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Porém, esta não pode ser considerada uma marca identitária para todos os povos listados na definição. A identidade dos quilombolas, por exemplo, segundo Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), é constituída pelo parentesco com os povos dos antigos quilombos e pelo sentimento de pertença dos descendentes aos territórios ocupados pelos escravos. Vale apontar que há territórios quilombolas não apenas em zonas rurais, mas também em zonas urbanas. Assim, a definição de povos do campo do edital parece não reconhecer a diversidade cultural presente entre esses povos e tende a homogeneizá-los e a essencializá-los.

Na análise empreendida, observamos que são apresentados temas relacionados à suposta identidade e cultura dos povos definidos no edital como sendo “do campo”. Há diversos conteúdos e imagens que descrevem e problematizam aspectos considerados como pertencentes às identidades e cultura desses povos. Entretanto, entrevemos a representação de que os povos do campo a quem se destina a coleção são os criadores de animais e agricultores familiares e os trabalhadores assalariados rurais, mais precisamente, aqueles envolvidos com a criação de animais e a produção agrícola. No funcionamento discursivo analisado, essa representação é, frequentemente, construída por meio da utilização dos pronomes “nós” e “eu” em algumas seções, principalmente nas páginas de abertura das unidades que apresentam o eixo temático a ser trabalhado. O efeito de sentido produzido é que esses pronomes se referem ao público-alvo da coleção, ou seja, aos jovens do campo cujas famílias estão envolvidas na agricultura ou na criação de animais. Nessas páginas iniciais, observamos que, quando esses pronomes aparecem em títulos como “Eu e os outros”, “Coisas da minha terra”, “Eu e minha comunidade”, há o predomínio de imagens, mostrando pessoas trabalhando na terra, lidando com animais ou em atividades de lazer em pequenas comunidades rurais

Outras vezes, são utilizados pronomes como “você”, “seu” e “sua”, indicando que o referente destes são os povos do campo. Nesses casos, as figuras que acompanham esses dizeres mostram os sujeitos do campo citados anteriormente, ora em suas casas em paisagens campestres ou em pequenas comunidades, ora trabalhando nas plantações ou nos pastos. Por outro lado, quando outros povos do campo como os quilombolas, caiçaras, pescadores, ribeirinhos, etc., são mostrados em conteúdos e figuras, o pronome que se utiliza para se referir a esses povos é geralmente “eles” e não “nós”, “eu” ou “você”.

Assim, embora a diversidade dos povos do campo aparentemente tenha sido contemplada no material analisado, sentidos são produzidos de que certos povos do campo ocupam uma posição de maior centralidade em relação a outros, uma vez que são mais focalizados e mostrados nos livros didáticos analisados. Considerando as condições de produção deste material, é possível afirmar que nele fala a voz dos sujeitos que constituem o Movimento da Educação do Campo (CALDART, 2009; MOLINA & FREITAS, 2011; MOLINA & ANTUNES ROCHA, 2014). Vale apontar que esse movimento intensificou-se no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, em função da organização dos movimentos sociais do campo e sindicatos rurais em prol da garantia do direito à terra e de uma educação de qualidade no meio rural. No que se refere aos interlocutores dessa voz, é possível afirmar que eles seriam os protagonistas desse movimento — os trabalhadores rurais — em um contexto de luta pela redução das desigualdades entre campo e cidade e da pobreza socioeconômica no meio rural.

4.2 A cultura dos povos do campo é vista como "muito rica"

Vejam os seguintes excertos:

Excerto 1

A cultura revela a **identidade de** um povo e o jeito de ser das pessoas que pertencem a uma determinada comunidade. Onde quer que estejam as pessoas, elas são reconhecidas pelo seu jeito próprio de falar, de pensar e de fazer. O campo é lugar de produção de cultura. A cultura camponesa é muito rica. Seus traços culturais são variados e foram **herdados** dos povos indígenas e africanos, dentre outros. Nenhuma cultura é igual a outra, nenhuma cultura é melhor ou pior que outra. Toda comunidade, grande ou pequena, possui identidade e riqueza culturais (CARPANEDA; BRAGANÇA; FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012c, p. 160, grifos das autoras⁷).

No excerto, aponta-se que a cultura de um povo está relacionada com a sua identidade e que cada comunidade tem sua cultura e sua identidade. Explica-se, também, que as pessoas que pertencem a uma determinada comunidade fazem parte da mesma cultura e compartilham os mesmos traços identitários. Segundo o excerto, elas “têm seu jeito próprio de falar de pensar e fazer e são reconhecidas por isso onde quer que estejam”. A nosso ver, o excerto revela uma visão essencialista de identidade e cultura. A identidade é representada como fixa, estável e homogênea, apagando assim as diferenças e a fragmentação das identidades dos sujeitos do campo. Segundo a perspectiva da teoria cultural discutida neste trabalho, o sujeito pós-moderno, atravessado pelas mudanças estruturais na sociedade contemporânea, apresenta múltiplas identidades, muitas vezes, complexas e antagônicas. Além disso, essas identidades são contingenciais, uma vez que somos constantemente interpelados pela forma como somos representados, ou seja, pelos discursos que circulam e que nos constituem. Assim, pode-se afirmar que os povos do campo, como quaisquer outros povos, também estão sujeitos a essa interpelação e aos consequentes deslocamentos identitários.

No excerto, chama-nos a atenção a representação da cultura dos povos do campo, vista como “muito rica”. Na discursividade analisada, essa “riqueza cultural” parece estar relacionada com a diversidade étnica dos povos do campo, composta de negros e indígenas, entre outros. Infere-se que, quanto maior a diversidade, mais rica é a cultura. Embora o texto aponte que não há cultura melhor ou pior do que outra e que toda comunidade tem uma riqueza cultural, o efeito de sentido produzido com a expressão “muito rica” para descrever a cultura dos povos do campo traz implícita a ideia de que ela é superior por apresentar maior diversidade.

4.3 As populações urbanas são vistas como o outro

No material analisado, o tema “relação campo e cidade” aparece com frequência. Vejamos os excertos a seguir:

⁷ Os grifos nas palavras indicam que os seus significados foram dados pelas autoras ao lado do texto.

Excerto 2

O campo é um lugar bonito e tranquilo para se viver. Além dos próprios habitantes do campo, moradores da cidade utilizam os lugares do campo para lazer e descanso. Ali eles constroem casas para passar férias e finais de semana, ou descansar do trabalho e da **agitação** das grandes cidades. Quem já mora no campo não o vê apenas como um espaço de lazer e diversão, mas um lugar de moradia fixa, de trabalho e repleto de saberes. Na cidade, as pessoas do campo encontram atendimento em órgãos públicos, além de ter acesso a serviços, nem sempre **disponíveis** onde moram. Do campo saem vários produtos da agricultura e da pecuária para abastecer as pessoas da cidade. A cidade e o campo são importantes para todos e devem ser preservados (CARPANEDA; BRAGANÇA; FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012b, p. 142, grifos das autoras).

Excerto 3

Apesar das grandes cidades atraírem muitos migrantes, em busca de trabalho, outras pessoas se mudam para cidades pequenas ou para o campo, em busca de qualidade de vida: ar puro, tranquilidade e vivência solidária (CARPANEDA; BRAGANÇA; FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012c, p. 142).

Nos excertos, é apontada a importância do campo e da cidade e a dependência do campo em relação à cidade e vice-versa. Entretanto, chama-nos a atenção a ênfase que se dá às diferenças entre os dois. O campo é representado como um lugar com as seguintes características:

- a) bonito, tranquilo para se viver, com ar puro e vivência solidária⁸;
- b) de lazer para os moradores da cidade e, para os moradores do campo, além de lazer, de moradia fixa, trabalho e saberes;
- c) que produz alimentos para a cidade, mas nem sempre tem serviços disponíveis.

A cidade, por sua vez, é representada como um lugar com as seguintes características:

- a) de agitação;
- b) de trabalho para os moradores do campo;
- c) que tem serviços disponíveis, mas necessita dos produtos do campo.

Vale ressaltar que as representações sobre a cidade, entrevistas no *corpus*, são em número menor do que as representações do campo, uma vez que o material privilegia a realidade campestre. Entretanto, quando as representações sobre a cidade emergem, principalmente em imagens, os efeitos de sentidos produzidos são de que ela é o lugar da modernidade, com transportes coletivos modernos, máquinas e tecnologia digital, porém responsável por causar problemas ambientais, como poluição atmosférica e ambiental.

As diferenças entre campo e cidade são enfatizadas em uma atividade cujo objetivo é discutir os espaços geográficos do campo e da cidade. Pede-se aos estudantes

⁸ No *corpus*, é interessante observar que aparecem, com frequência, discussões sobre as dificuldades da vida no campo, o êxodo rural, a falta de infraestrutura e os conflitos no campo, relacionados à reforma agrária. Entretanto, é recorrente a representação romântica e idílica do campo como lugar bonito, tranquilo para se viver e com belas paisagens naturais.

que observem a fotografia de um município de Curitiba e identifiquem os elementos da paisagem relacionados ao campo e à cidade. Em seguida, pergunta-se se o campo e a cidade são espaços separados ou interligados. Embora os estudantes tenham a oportunidade de refletir e dizer o que pensam sobre essa questão, observa-se que o ângulo da foto destaca uma densa vegetação, separando o espaço urbano do rural, produzindo o efeito de sentido de que esses espaços são geograficamente separados e não se interligam. Não são mostrados, por exemplo, espaços híbridos com características do campo e da cidade, como é o caso das áreas periféricas das cidades, ou estradas interligando os dois espaços, o que, a nosso ver, pode influenciar a interpretação dos estudantes.

No *corpus*, observamos que as identidades do sujeito do campo são construídas em contraponto às identidades do sujeito da cidade, o seu outro. Conforme Woodward (2000), o conceito de identidade é relacional e marcado pela diferença. A autora aponta que a identidade existe na medida em que existe outra identidade que difere dela e a diferença entre elas é sustentada pela negação e pela exclusão. Assim, definir-se como sujeito do campo implica definir-se como não ser sujeito da cidade, visão que consideramos não suficiente para explicar toda a complexidade da construção identitária, mas que não deixa de estar presente no discurso dos materiais analisados

Vejam os seguintes excertos de uma unidade sobre terra e cidadania:

Excerto 4

Ser cidadão do campo é saber dos seus direitos e deveres. Ser cidadão do campo é participar da vida comunitária. Ser cidadão do campo é lutar pela terra e pelo trabalho. Ser cidadão do campo é não ter vergonha de ser do campo. É viver no campo, defendendo seus direitos, respeitando seus pares e a natureza. É ser, fundamentalmente, cidadão do planeta Terra. Você é um cidadão do campo? Você conhece os seus direitos? (CARPANEDA, BRAGANÇA, FIGUEIREDO, MIRANDA; 2012c, p. 180).

No excerto, observa-se que o mecanismo de assujeitamento dos indivíduos, no caso os estudantes, ocorre de “forma explícita”. Para ser considerado um sujeito do campo, tem-se que concordar com as asserções e responder afirmativamente às perguntas do texto. Tem-se que excluir ou negar ser o que não é: sujeito da cidade.

O efeito de sentido que se produz é o de que há uma oposição binária entre os sujeitos do campo e da cidade, posicionados em polos opostos. Essa polaridade evidente nos remete aos estudos de Derrida (1978). Segundo o autor, o pensamento ocidental está baseado na ideia de existir um centro, um Deus, uma verdade. O problema com essa ideia de centro é que ela exclui, ignora ou marginaliza o que está nas margens, o outro. Nessa perspectiva, um dos polos é visto como uma referência, como positivo, e o outro como secundário, como negativo.

No *corpus*, há o predomínio de sentidos apontando que os povos do campo são colocados, com frequência, em um dos polos — o polo positivo — enquanto os moradores da cidade são colocados no outro — o polo negativo — o que talvez fosse diferente caso o material não fosse direcionado às populações do campo. As oposições binárias, segundo Derrida (1978), apagam a possibilidade de se pensar na pluralidade de cada polo.

Relacionando essa discussão ao contexto deste trabalho, apontamos que sujeitos que moram no campo são plurais e podem não se identificar com as representações sobre eles entrevistas no *corpus*. Podem ter modos de vida e culturas diferentes e não

necessariamente produzir suas condições materiais de existência a partir do trabalho na terra. Exemplos deles são funcionários públicos, prestadores de serviços em ONGs, educadores, profissionais da área do turismo, etc. Da mesma forma, os sujeitos das cidades podem não se identificar com a representação do urbano e se dedicar a atividades relacionadas à produção de alimentos, por exemplo. Hoje em dia, devido à crescente preocupação com um estilo de vida mais saudável, há uma série de movimentos nas grandes cidades que problematizam e descontrolam o modo de vida urbano, propondo mudanças significativas nele. Como exemplos, citamos o movimento da agricultura urbana⁹ e o *slow food*¹⁰.

Além disso, vale salientar que a ênfase dada ao local e o apagamento de temas relacionados a outras culturas no material didático podem limitar a prática docente e não contemplar os desejos e as necessidades dos estudantes do campo. Estes, devido ao acesso que têm a outras culturas por meio da televisão e das novas tecnologias digitais de comunicação, têm um repertório cultural mais abrangente e podem ter o interesse em discutir questões específicas relacionadas à cultura do outro, tais como filmes, música, estilo de vida, moda, arte, etc.

4.4 A família campesina é vista como tradicional

No *corpus*, a família campesina é geralmente representada com a configuração tradicional de família, composta por pai, mãe e filhos, geralmente dois ou três. Algumas vezes, aparece, com certo destaque, a figura dos avós. Observamos que não há propostas de se discutir outras configurações de família, apesar de o tema “família” ser recorrente no material. Em um exercício da seção *Vai e vem* de um dos livros analisados, por exemplo, pede-se que os estudantes registrem os nomes dos seus pais e avós em um desenho de árvore genealógica. A nosso ver, essa atividade seria uma oportunidade para se discutir outros tipos de configurações familiares, como as famílias monoparentais¹¹ ou com pais gays ou mães lésbicas, uma vez que elas não têm espaço na árvore genealógica apresentada no livro. Vale apontar que não há nenhuma pergunta

⁹ Segundo reportagem da Folha de São Paulo, a agricultura urbana é uma tendência no mundo todo. Em 2015, na zona leste de São Paulo, havia 32 hortas urbanas instaladas em escolas públicas e 21 sendo implantadas para geração de rendas (FOLHA DE SÃO PAULO, 09 jun. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2015/06/1639423-agricultura-urbana-gera-renda-e-comida-limpa-na-zona-leste-de-sp.shtml>>. Acesso em: 27 jun. 2016). Em outra reportagem do mesmo jornal, é mencionado que, no ano de 2013, havia na cidade de Nova York, Estados Unidos, 900 pequenas fazendas e hortas para o cultivo de alimentos e a criação de animais pequenos, como galinhas e abelhas (FOLHA DE SÃO PAULO, 02 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/11/1541980-nova-york-ja-tem-900-hortas-urbanas-comunitarias-e-pequenas-fazendas.shtml>>. Acesso em: 27 jun. 2016).

¹⁰ O movimento *slow food* opõe-se à tendência de padronização do alimento no mundo e propõe o consumo de produtos artesanais de qualidade, produzidos de forma que respeite tanto o meio ambiente quanto as pessoas responsáveis pela sua produção (SLOW FOOD BRASIL, 04 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.slowfoodbrasil.com/slowfood/o-movimento>>. Acesso em: 27 jun. 2016).

¹¹ As famílias monoparentais são comuns no meio rural. Há casos em que homens do campo deixam suas casas em busca de trabalho em outras áreas rurais ou nas cidades e, muitas vezes, não retornam. No Vale do Jequitinhonha, região nordeste do estado de Minas Gerais, essas esposas são conhecidas como “viúvas de marido vivo” (REPÓRTER BRASIL, 01 jun. 1999. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/1999/06/as-viuvadas-do-sertao/>>. Acesso em: 02 jul. 2016).

que leve a essa problematização. Caberia ao professor ou à professora a decisão de incluir ou não a discussão no exercício.

Assim, o apagamento dessas questões nos conteúdos e a recorrência de imagens de configurações tradicionais de famílias, presentes no *corpus*, podem produzir o efeito de sentido de que, no campo, não há outras configurações familiares, senão as famílias tradicionais nucleares ou extensas (com pais, avós, tios, etc.). Mostrar e discutir outros tipos de família no livro didático de escolas rurais pode ser um ponto de partida para discutir questões relacionadas a gênero, sexualidade e homofobia e, talvez, minimizar preconceitos e a violência, principalmente, contra gays, lésbicas, travestis e pessoas transgênero nesse contexto¹².

Além disso, salientamos que, no *corpus*, os papéis sociais são bem definidos na estrutura familiar camponesa. O pai e a mãe geralmente trabalham na roça ou na criação de animais, enquanto que seus filhos, além de estudar, ajudam-nos no trabalho e em atividades domésticas. Entretanto, enquanto são comuns imagens de homens dirigindo tratores ou manejando maquinário agrícola, há o predomínio de imagens mostrando mulheres realizando tarefas domésticas, como arrumar a casa, dar milho às galinhas e cozinhar. Apenas uma única vez, em um dos livros analisados, aparece a figura de um menino ajudando o pai a colocar pratos na pia da cozinha.

Em outra atividade, pede-se aos estudantes que desenhem uma linha do tempo e registrem os momentos importantes de suas vidas. Como modelo, é dada a linha do tempo da vida de uma personagem. Nessa linha, um dos momentos marcantes é quando a personagem, uma menina, aprende a cozinhar com a avó, o que produz o efeito de sentido de que cozinhar é um momento marcante na vida de meninas do campo, reforçando, assim, um papel que, tradicionalmente, é atribuído às mulheres na sociedade brasileira e que vem sendo discutido e questionado nas últimas décadas.

O papel atribuído aos homens do campo é reforçado num capítulo em que se discute o trabalho no campo e na cidade. Nesse capítulo, há uma cruzadinha que deve ser completada de acordo com figuras, representando as profissões no campo. São nove desenhos, mostrando um vaqueiro, um boiadeiro, um agricultor, um pedreiro, um seringueiro, um pescador, um professor, um apicultor e um tratorista. Ou seja, há o predomínio de figuras masculinas no mundo do trabalho do campo, realizado fora do ambiente doméstico.

Acreditamos que atividades com conteúdo e imagens como as que descrevemos e analisamos acima podem produzir efeitos de sentido imbuídos da ideia de que, no campo, há trabalhos mais apropriados para homens, enquanto há outros mais apropriados para mulheres. Esses estereótipos, que remetem ao discurso da sociedade patriarcal, naturalizam a suposta centralidade do papel masculino na sociedade e fixam diferenças entre homens e mulheres. Portanto, esses conteúdos e imagens, se não forem problematizados em sala de aula, podem contribuir para a reprodução de estereótipos e preconceitos e, em consequência, para a manutenção de desigualdades de gênero.

¹² No dia 10 de junho de 2016, dois professores de uma escola pública, situada na zona rural de uma cidade baiana, foram brutalmente assassinados. Os corpos dos professores, assumidamente homossexuais, foram encontrados carbonizados no porta-malas de um carro. A polícia suspeita que o crime foi motivado por homofobia (PRAGMATISMO POLÍTICO, 15 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/06/assassinato-de-professores-gays-leva-cidade-inteira-as-ruas.html>>. Acesso em: 24 jun. 2016).

5. Considerações finais

Analizamos neste trabalho as representações sobre identidade e cultura dos povos do campo, entrevistas no discurso de livros didáticos para estudantes de escolas do campo. Nas representações que advêm da discursividade analisada, observamos uma visão essencialista de identidade e cultura. A identidade dos povos do campo é predominantemente construída como fixa e homogênea e em contraponto à identidade dos moradores da cidade, apresentada, geralmente, para marcar a diferença entre elas.

Os povos do campo são representados, com frequência, como tradicionais e solidários, como cidadãos que têm orgulho do campo, que vivem em um lugar tranquilo e bonito, que respeitam a natureza, que conhecem os seus direitos e deveres e que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, mais especificamente, na agricultura e na criação de animais. Ainda, são representados como aqueles que produzem os alimentos para a cidade, mas que dependem, muitas vezes, de seus serviços e ofertas de trabalho. Os moradores da cidade, por sua vez, são representados como aqueles que procuram o campo para o lazer, vivem em um local agitado, dependem da produção de alimentos do campo e não respeitam a natureza.

A nosso ver, essa visão essencialista de identidade e cultura é problemática, uma vez que congela determinados traços identitários desses povos e ignora os efeitos das mudanças estruturais da sociedade contemporânea na construção das identidades culturais. Apagam-se também as identidades pessoais que, segundo a perspectiva dos Estudos Culturais, que ancoraram a nossa análise, são contingenciais e plurais. Ou seja, ao mesmo tempo em que uma pessoa, por exemplo, identifica-se como "do campo", ela também pode se identificar como mulher, como mãe, como negra, como ecologista, como membro de movimento social, etc. Segundo Hall (2011, p. 21 e 22), não há "uma 'identidade mestra' única, abrangente", mas uma identidade que "muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado".

É interessante observar que os sentidos sobre a identidade dos povos do campo que são produzidos pelo discurso dos livros didáticos analisados, como em qualquer outra discursividade, deslizam e revelam contradições no interior desse próprio discurso. Ao mesmo tempo em que há uma tentativa de homogeneizar a identidade dos povos do campo, há mecanismos que desvelam a diversidade cultural e a diferença entre eles. Citamos, na análise, a utilização dos pronomes "nós" e "eu" para se referir, em geral, aos povos do campo que trabalham na agricultura ou na criação de animais, enquanto o pronome "eles" é utilizado para se referir aos quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores, etc.

No que se refere à representação de cultura, podemos afirmar que ela é também essencializada. Em um dos excertos analisados, explica-se que o jeito próprio de falar, de pensar e de fazer das pessoas revela as suas culturas, identidades e comunidades de origem. Ou seja, silenciam-se a diversidade cultural entre culturas e dentro de uma mesma cultura. No enunciado "a cultura campesina é muito rica", presente no mesmo excerto, há efeitos de sentidos apontando que a cultura campesina é homogênea e unificada. Além disso, o enunciado revela sentidos contraditórios, uma vez que a superioridade da cultura campesina parece, no excerto, estar relacionada aos traços étnicos herdados, ou seja, a sua diversidade cultural. Portanto, pode-se inferir pelo próprio enunciado que não há uma cultura campesina, mas sim várias.

Observa-se que o modo de funcionamento do(s) discurso(s) que constituem os livros didáticos, apagando a diversidade cultural entre os povos do campo e estabelecendo dicotomias entre eles e os povos urbanos, constitui e interpela o seu usuário, no caso, professores e estudantes de escolas do campo, às vezes de forma explícita, por meio de perguntas, conforme vimos em um dos excertos analisados: “Você é um cidadão do campo? Você conhece os seus direitos?”. Neste exemplo, percebe-se que esses enunciados remetem a outro discurso que constitui o discurso do material didático analisado: o discurso político, mais precisamente, o discurso dos movimentos sociais que lutam em defesa dos direitos dos sujeitos do campo. Convém salientar que esses sujeitos foram historicamente estigmatizados por viverem em regiões que, devido à falta de investimento público pelo governo brasileiro, apresentam baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), o que justifica a elaboração de políticas públicas para reverter esse quadro, entre elas, o PNLD Campo.

O discurso político emerge na materialidade discursiva, aparentemente, na tentativa de valorizar ou “defender” a(s) identidades e cultura(s) dos povos do campo, frente às mudanças estruturais na sociedade contemporânea, que ocasionaram, como vimos neste trabalho, fragmentações das identidades. Entretanto, ao representar a(s) identidade(s) e cultura(s) dos povos do campo como unificada(s) e fixa(s), muitas vezes, de forma idealizada, o livro didático deixa de problematizar questões como a diversidade entre culturas, e dentro de uma mesma cultura, bem como possíveis conflitos ou contradições decorrentes dessas questões, o que pode contribuir para que estereótipos e preconceitos transitem em sala de aula, sejam eles culturais, sociais, religiosos, raciais ou de gênero.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 8a. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2001. 26p. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013*. Brasília, 2011. 60 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10045-edital-pnld-campo-2013&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013*. Brasília, 2012. 57 p. Disponível em:

<<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- CALDART, Roseli S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7 (1), p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso: 30 jul. 2016.
- CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. *O discurso da mídia e os sujeitos da educação: língua estrangeira, representação e processos de subjetivação*. 2015. 229f. Tese (Livre Docência) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP.
- CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico; FIGUEIREDO, Tania Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. *Girassol: saberes e fazeres do campo - Letramento e Alfabetização e Geografia e História, Manual do professor 2º ano*. São Paulo: FTD, 2012a.
- _____. *Girassol: saberes e fazeres do campo - Letramento e Alfabetização e Geografia e História, Manual do professor 3º ano*. São Paulo: FTD, 2012b.
- _____. *Girassol: saberes e fazeres do campo - Língua Portuguesa e Geografia e História, Manual do professor 4º ano*. São Paulo: FTD, 2012c.
- _____. *Girassol: saberes e fazeres do campo - Língua Portuguesa e Geografia e História, Manual do professor 5º ano*. São Paulo: FTD, 2012d.
- CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2a ed. Campinas: Pontes, 2002, p. 13-20.
- DERRIDA, Jacques. Structure, sign and play in the discourse of human sciences. In: _____. *Writing and difference*. Tradução de Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press, 1978, p. 351-370.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 3a. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- MOLINA, Mônica Castanha & FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. *Em Aberto*. v. 24, n.85, p. 17-31, 2011. _____ & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores: Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*. v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

- PÊCHEUX, Michel. *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod, 1969.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 363-385.
- SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente e Sociedade* [online]. n.10, p.129-136, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p. 29-31.
- _____. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2a. ed. Campinas: Pontes, 2002, p. 113-117.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.