

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrícia de Fátima Souza Costa

ANÁLISE DO DISCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
ASPECTOS SEMIOLINGUÍSTICOS DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Belo Horizonte  
2014

Patrícia de Fátima Souza Costa

ANÁLISE DO DISCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
ASPECTOS SEMIOLINGÜÍSTICOS DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso (2B)

Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato de Souza

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C837a Souza Costa, Patrícia de Fátima.  
Análise do discurso dos livros didáticos para a educação do campo [manuscrito] : aspectos semiolinguísticos da contextualização / Patrícia de Fátima Souza Costa. – 2014.  
138 f., enc. : il.

Orientador: Wander Emediato de Souza.  
Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.  
Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 112-115.  
Anexos: f. 116-138.

1. Programa Escola Ativa (Brasil) – Teses. 2. Livros didáticos – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Semiótica – Teses. 5. Educação rural – Teses. 6. Estratégia discursiva – Teses. I. Souza, Wander Emediato de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

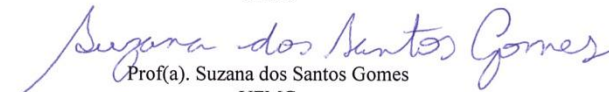
### ANÁLISE DO DISCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS SEMIOLINGÜÍSTICOS DA CONTEXTUALIZAÇÃO

#### PATRICIA DE FATIMA SOUZA COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2014, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Wander Emedlato de Souza - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Suzana dos Santos Gomes  
UFMG

  
Prof(a). Gláucia Muniz Proença Lara  
UFMG

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2014.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de espiritualidade, força, discernimento, meu guia;

Aos meus pais, Altamiro e Terezinha, responsáveis pelos caminhos que tenho trilhado, cujo exemplo de determinação envolve meus passos;

Ao Professor Wander Emediato, pelas valiosíssimas discussões, pelo aprendizado e pela presença constante;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin): Ida Lúcia, Delaine Cafiero, Eliana Amarante, Renato de Melo; e à Prof.<sup>a</sup> Shirley Miranda, da Faculdade de Educação (FAE);

Aos meus irmãos e cunhados, pelo incentivo e confiança;

Aos amigos, pelo apoio, carinho e compreensão;

Às escolas municipais rurais, especialmente aos alunos e ex-alunos da inesquecível Escola Zezé Ribas, determinantes influências em minha opção pela educação rural;

Aos amigos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), especialmente Leila Faria Alves, Thamar, Mário Fernandes e Leonardo Neves;

Aos funcionários da secretaria do Poslin, pelo carinho e dedicação no atendimento;

Aos queridos amigos da pós-graduação com quem compartilhei os momentos de tensão e alegria durante o Mestrado;

À Marlene Farneze pela amizade e incentivo;

Ao meu marido Douglas, meu companheiro, pela compreensão, apoio nos momentos de tensão e ansiedade, pelo incentivo, pela confiança.

## RESUMO

Nesta pesquisa propomo-nos a identificar as estratégias discursivas voltadas para a contextualização em livros didáticos do Programa Escola Ativa, preparados especificamente para turmas multisseriadas do campo. O material foi elaborado para atender ao discurso produzido pelos movimentos sociais pela Educação do Campo, o que suscita alguns questionamentos quando se pensa sobre qual seria a forma de materializar essa educação no ambiente escolar. Realizamos, assim, uma análise desses materiais cujo método de estudo foi feito a partir da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (1992), especificamente os modos de organização do discurso (enunciativo, descritivo, narrativo) e as modalidades enunciativas. Optamos por dois livros, Língua Portuguesa e História do 5º ano, que, por serem direcionados a salas multisseriadas, permitem uma mesma organização, o que nos propiciou mais elementos para análise, uma vez que no 5º ano os alunos leem textos mais complexos, ricos em informação, e já possuem uma capacidade técnica mais avançada. A análise evidenciou a tentativa do enunciadador-didático em manter um contrato comunicativo com seus alunos privilegiando as experiências destes e ainda acrescentando a elas novas visões sobre o espaço do campo, trazendo temas ligados às lutas dos movimentos sociais como a má distribuição de terras, a luta pela terra e a Reforma Agrária, a monocultura em contraposição à policultura, o trabalho coletivo realizado na comunidade e sua participação na escola, a visão crítica mediante fatos históricos relatados, e as políticas públicas voltadas para o campo. A construção dessa relação contratual no espaço do dizer baseia-se num modelo pedagógico questionador cujo objetivo é tornar os alunos mais críticos e cientes da importância do campo.

Palavras-chave: Estratégias discursivas. Modos de organização do discurso. Escola Ativa. Educação do Campo.

## RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous nous proposons d'identifier les stratégies discursives axées sur la contextualisation dans les manuels du Programme École Active, préparés spécialement pour les classes multi-niveaux d'écoles de campagne. Le matériel a été élaboré pour répondre au discours produit par les mouvements sociaux pour l'Éducation à la Campagne, ce qui soulève quelques questions quand on pense quelle serait la forme sous laquelle cette éducation se matérialiserait dans le contexte scolaire. Nous avons par conséquent réalisé une analyse de ces manuels dont la méthode d'étude a été suivie à partir de la Théorie semio-linguistique de Patrick Charaudeau (1992), plus précisément les Modes d'Organisation du Discours (énonciatif, descriptif, narratif) et les modalités énonciatives. Nous avons choisi deux livres et non pas un seul, de Langue Portugaise et d'Histoire, de CM2, étant donné que, étant des livres qui se dirigent à des classes multi-niveaux, il est important de souligner qu'une même organisation est maintenue et que le CM2 est le moment où les élèves lisent déjà des textes plus complexes, riches en informations, possèdent déjà une capacité critique plus développée, ce qui nous a donc fourni plus d'éléments pour l'analyse. L'analyse a révélé la tentative de l'énonciateur didactique de maintenir un contrat de communication avec ses élèves en privilégiant leurs expériences et en y ajoutant de nouvelles visions sur l'espace rural, en apportant des thèmes liés aux luttes des mouvements sociaux comme la distribution inégale de terres, la lutte pour la terre et la Réforme Agraire, la monoculture contre la polyculture, le travail collectif réalisé dans la communauté et sa participation à l'école, le regard critique au travers de faits historiques rapportés, et les politiques publiques liées au milieu rural. La construction de ce rapport contractuel dans l'espace du dire repose sur un modèle pédagogique questionneur dont le but est de rendre les élèves plus critiques et conscients de l'importance du milieu rural.

Mots-clés : Stratégies Discursives, Modes d'Organisation du Discours, École Active, Éducation à la Campagne.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	13
2.1. Educação do Campo: debates e perspectivas .....	13
2.1.1. Os paradigmas da Educação do Campo .....	13
2.1.2. O corpus: Livros didáticos Escola Ativa .....	20
2.2. Análise do Discurso e Semiologia .....	24
2.2.1. Análise do Discurso Francesa .....	24
2.2.2. A Teoria Semiológica .....	26
2.2.2.1. A Representação Social e a Semiologia .....	28
2.2.2.2. O Contrato Comunicativo .....	31
2.2.2.3. Os Modos de Organização do Discurso .....	34
2.3. Metodologia .....	37
2.3.1. Materiais e Categorias de Análise .....	39
2.3.1.1. Tematização .....	39
2.3.1.1.1. Língua Portuguesa .....	42
2.3.1.1.2. História .....	43
2.3.2. Categorias do Modo de Organização Enunciativo .....	47
2.3.2.1. O Enunciativo e a Modalização .....	48
2.3.2.2. Comportamentos Enunciativos .....	50
2.3.3. Categorias do Modo de Organização Descritivo .....	54
2.3.3.1. Construção Descritiva .....	55
2.3.3.2. A Encenação Descritiva .....	57
2.3.4. Categorias do Modo de Organização Narrativo .....	59
2.3.4.1. Organização da Lógica Narrativa .....	60
2.3.4.2. Encenação Narrativa .....	62
<b>3. ANÁLISE DOS MATERIAIS</b> .....	65
3.1. Modo Enunciativo: os procedimentos linguísticos das modalidades enunciativa .....	65
3.1.1. Alocutivo .....	65
3.1.1.1. Interpelação .....	65

3.1.1.2.Injunção .....	66
3.1.1.3.Aviso-Advertência .....	67
3.1.1.4.Sugestão .....	68
3.1.1.5.Interrogação .....	69
3.1.2. Elocutivo .....	70
3.1.2.1.Constatação .....	70
3.1.2.2.Saber/Ignorância .....	71
3.1.2.3.Apreciação .....	72
3.1.2.4.Querer .....	73
3.1.2.5.Proclamação .....	74
3.1.3. Delocutivo .....	75
3.1.3.1.Discurso Relatado .....	75
3.2.Modos Descritivos: a visão de verdade .....	77
3.3.Modos Narrativos: configuração de papéis .....	91
3.3.1. Relações Narrativas .....	92
3.3.2. Os Papéis narrativos e a Educação do Campo .....	99
3.4. Breve comentário sobre materiais didáticos “urbanizados” .....	104
3.4.1. Língua Portuguesa .....	105
3.4.2. História .....	106
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>116</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Capa do livro de Língua Portuguesa .....	11
FIGURA 2 – Capa do livro de História .....	11
FIGURA 3 – Turminha do Campo.....	24
FIGURA 4 – Representação da Situação de Comunicação .....	38
FIGURA 5 – Situação comunicativa nos livros didáticos Escola Ativa.....	38
FIGURA 6 – Exemplo do modo de organização enunciativo .....	47
FIGURA 7 – Desdobramento de Vozes .....	50
FIGURA 8- Procedimentos da construção enunciativa .....	54
FIGURA 9 - Dispositivo da encenação Narrativa .....	63
FIGURA 10 – Exemplo nº 47.....	67
FIGURA 11 – Exemplo 6 .....	67
FIGURA 12 – Exemplo 97 .....	67
FIGURA 13 – Exemplo nº 7 .....	72
FIGURA 14 – Exemplo nº 58 .....	73
FIGURA 15 - Exemplo nº 11 .....	74
FIGURA 16 – Exemplo nº 55 .....	75
FIGURA 17 – Exemplo nº 16 .....	82
FIGURA 18 – Exemplo nº 44 .....	83
FIGURA 19 – Exemplo nº 55 .....	84
FIGURA 20 – Exemplo nº 89 .....	86
FIGURA 21 – Comparação entre trabalho escravo e assalariado 1 .....	88
FIGURA 22 – Comparação entre trabalho escravo e assalariado 2 .....	88
FIGURA 23 – Exemplo nº 34 .....	89
FIGURA 24 – Exemplo nº 61 .....	90
FIGURA 25 – Exemplo nº 97 .....	103
FIGURA 26 – Exemplo nº 83 – Estereótipo .....	110
QUADRO 1 - Aldeia Krenak .....	93
QUADRO 2 - Luiz Damázio de Lima .....	94
QUADRO 3 - Perspectiva da vida rural .....	95
QUADRO 4 - A moela da galinha .....	96

QUADRO 5 – Caturama .....	97
QUADRO 6 – Passaredo .....	98

## **1 INTRODUÇÃO**

O interesse por esta pesquisa surgiu do contato com professores do campo envolvidos com movimentos sociais. Além das lutas pela Reforma Agrária, tornou-se preocupação fundamental desses movimentos a questão educacional, principalmente diante do alto índice de analfabetismo ligado aos povos do campo. Eles postulam que o ensino no campo é baseado na imposição de métodos que não contribuem para a valorização de seus saberes bem como os excluem da sociedade, pois o que lhes é oferecido provém apenas de uma cultura baseada em moldes capitalistas, ainda não havendo espaço para fomentar a conscientização de que são eles os responsáveis por lutar pela mudança de sua realidade, que há décadas os oprime.

Segundo os movimentos, a atuação educacional deve ancorar-se na realidade dos trabalhadores do campo, colocando em questionamento toda a estrutura e funcionamento da escola da cidade que acaba se impondo aos moradores do campo. Cobram-se das políticas públicas ações que garantam o direito a uma educação de qualidade e que estejam associadas às demandas do contexto em que estão inseridos os alunos.

Para atender a essas reivindicações, houve mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram lançados projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Federais e criou-se um livro didático voltado especificamente para o campo, o Projeto Escola Ativa (PEA). Segundo o Ministério da Educação (MEC), o material atende ao contexto do campo visto que apresenta metodologias próprias ao espaço e incentiva a gestão democrática, pois permite a abertura da comunidade para a participação na escola.

É nosso objetivo identificar as estratégias discursivas voltadas para a contextualização desses livros preparados especificamente para a Educação do Campo avaliando os pressupostos orientadores das escolhas que os caracterizam como incluídos em uma realidade específica.

O discurso produzido pelos movimentos sociais a respeito da Educação do Campo suscita alguns questionamentos quando se pensa em qual seria a maneira de essa educação ser materializada no ambiente escolar. Realizamos, assim, uma análise minuciosa desses materiais cujo método de estudo será feito a partir da Teoria Semiológica, de Patrick Charaudeau, especificamente os modos de organização do discurso (enunciativo, descritivo, narrativo) e a forma como eles são utilizados no contrato de comunicação proposto pelos livros didáticos selecionados. Optamos pelos livros de Língua Portuguesa e História do 5º ano, uma vez que neste último ano do Ensino Fundamental inicial os alunos leem textos mais complexos, ricos em informações, e já possuem uma capacidade crítica mais avançada.

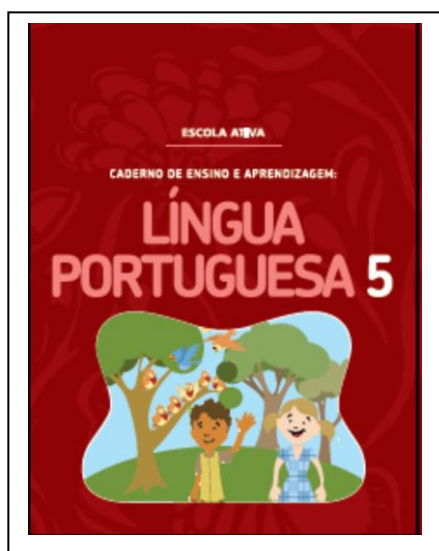


FIGURA 1 – Capa do livro de Língua Portuguesa  
Fonte: GONDIN & DIAS, 2010.

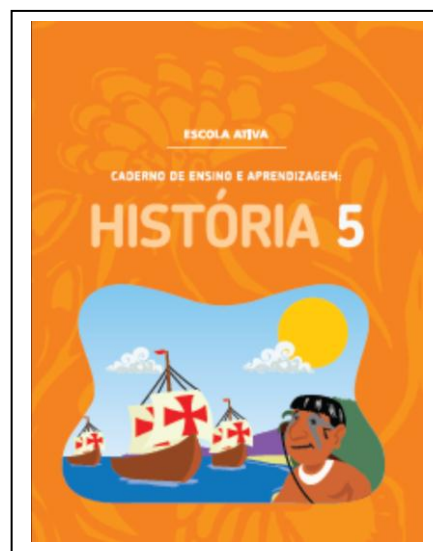


FIGURA 2 – Capa do livro de História  
Fonte: SILVA, 2010.

A escolha por estes dois exemplares justifica-se ainda pelo fato de serem livros direcionados a salas multisseriadas, portanto analisar dois livros ao mesmo tempo permitirá ainda verificar se eles se complementam em relação aos temas tratados.

Dessa forma, a Análise do Discurso possibilita-nos um instrumental importante para a discussão da prática reflexiva sobre as atividades realizadas no espaço escolar (EMEDIATO, 2006). A Análise do Discurso, em especial a Semiológica, como já a conhecemos, toma o próprio discurso produzido em situações languageiras a partir de parceiros os quais desempenham diferentes papéis sociais e se engajam em um contrato de comunicação para, a partir dele,

colocar em cena suas atitudes enunciativas. Na situação de comunicação, esses parceiros são responsáveis por escolhas que dependem de suas representações languageiras, de suas experiências para compor o quadro do contrato comunicativo.

O nosso trabalho apresenta, primeiramente, uma discussão sobre o contexto de pesquisa, a Educação do Campo e seu percurso histórico, bem como sobre quais são os paradigmas envolvidos na busca por uma educação diferenciada, o que nos trouxe elementos para serem observados com maior ênfase em nosso *corpus*, o que seria, de fato, pertencente ao que é realmente específico aos povos do campo.

Trazemos ainda uma contextualização da Semiologia no âmbito da Análise do Discurso e sua relevância para a análise dos materiais, uma teorização sobre os modos de organização. Trabalhamos também conceitos levantados pelo próprio Charaudeau sobre representação social, imaginários sociodiscursivos e um esclarecimento sobre a relação entre modalização e o enunciativo, igualmente importantes para o desenvolvimento de nossa análise. Em seguida, explicamos como fizemos o recorte de nosso *corpus* e empreendemos sua análise.

Esperamos contribuir com os estudos relacionados à Educação do Campo e sua propagação, bem como ampliar a discussão em torno do ensino a partir da Análise do Discurso a qual tem muitos aparatos a oferecer nessas discussões.

## **2 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

### **2.1 A Educação no Campo: debates e perspectivas**

#### **2.1.1 Os paradigmas da Educação do Campo**

São diversas as discussões em torno do processo ensino/aprendizagem que apontam para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas empreendidas pelos professores quando elas se baseiam em modelos tradicionais que excluem do contexto escolar uma relação de troca entre professor e aluno, tornando a escola apenas uma instrumentalizadora de saberes. Busca-se, assim, uma modalidade de ensino para o desenvolvimento dos alunos em relação aos saberes científicos que devem ser adquiridos e aos conteúdos básicos para o exercício de sua cidadania. É um grande desafio dar conta desses problemas e elevar as oportunidades educacionais do povo brasileiro.

Nesse cenário educativo, nos últimos anos, surgiu mais uma vertente para discussões no que se refere a mudanças em práticas educativas ainda atreladas a outras questões sociais: a Educação do Campo. Ela tem como principal embasamento a pedagogia libertadora de Paulo Freire a qual, entre outras discussões, reflete sobre a educação bancária<sup>1</sup> em que o educando é apenas um depositário do conhecimento: à medida que capitaliza todas as informações dirigidas a ele no processo, é promovido em sua eficiência.

A discussão em torno da Educação do Campo eclodiu visto que o ensino oferecido nesse espaço somente era foco de discussão do governo brasileiro quando compreendia que os povos moradores do campo precisavam se profissionalizar para atender às demandas capitalistas no que concerne a mão de obra, “de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões” (CALDART,

---

<sup>1</sup>Paulo Freire, em “Ação cultural para a libertação e outros escritos”, associa forma tradicional do ensino à educação bancária visto que o conhecimento é apenas um depósito e os alunos simplesmente devem recebê-lo passivamente sem estabelecer relações com sua experiência pessoal. A educação passa a ser, então, domesticadora, com conteúdos alienantes que não ensinam o verdadeiro aprendizado: escrever a vida, ler a realidade, a educação para a libertação.

2010, p. 64). Contudo, para os moradores do campo, esse não é o ensino que atendia suas necessidades, pois não contemplava suas raízes de forma a valorizá-las.

O espaço rural ganha maior projeção a partir do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), originado a partir de 1980, na luta por terras, denunciando o descaso do governo com eles e a desigual distribuição de terras.

No percorrer da caminhada desse movimento, englobaram também a discussão sobre o ensino oferecido aos seus filhos. Os sem-terra mobilizavam-se diariamente ocupando as áreas improdutivas e uma de suas grandes preocupações era o local em que estudariam. Muitas vezes, seus filhos não se adaptavam às escolas das cidades que não sabiam como adequar ou valorizar o conhecimento deles, ou ainda não tratavam da importância do que faziam no movimento. Essas pessoas entendiam, com isso, que as escolas possuíam um sistema de ensino sempre igual, sem mudanças, sem criticidade. Desse quadro, os seguintes questionamentos tornaram-se latentes: qual é o ensino oferecido a escolas do campo? É um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades? O campo é visto como um espaço que mereça investimento ou a ele é legado apenas uma representação estereotipada do atraso, do descaso?

Essas indagações surgiram junto ao MST que, lutando pela Reforma Agrária, começou quase simultaneamente a reivindicar a melhoria da situação educacional, por um ensino que nutrisse o valor do estudo atrelado ao direito de ter acesso a ele; uma escola construída a partir do que fosse significativo ao homem do campo, uma nova prática na escola gerada e gestada no próprio movimento, potencializando o conhecimento do homem do campo e suas experiências.

As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja

nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST. (CALDART, 2000, p. 25)

A partir, então, de 1987, o MST cria em sua estrutura o Setor de Educação. Inicialmente, a preocupação era relacionada à fase inicial do ensino fundamental, 1ª a 4ª série<sup>2</sup>. Com o avanço das discussões, já abrange, atualmente, desde o ensino infantil até a Universidade. A proposta do MST fica mais clara neste trecho:

Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio,... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. (CALDART, 2000, p. 35)

Os parâmetros para a escola do campo excediam o conceito de escola que lhes foi imposto (ou é): uma escola em que é reforçado o estigma do atraso, numa educação centrada apenas em formar uma massa trabalhadora mecânica para servir de mão de obra e sem necessidade de capacidade crítica. Como metodologia para realizar um trabalho oposto à tradição escolar, segundo eles, criaram a Pedagogia do Movimento, com um novo jeito de educar, com foco no processo de humanização e construção da identidade do sem terra como sujeito educativo, o MST como sujeito imbuído de intenções também pedagógicas e focados na ação de “transformar-se transformando”. (BENJAMIM E CALDART, 2000).

A Educação do Campo tem se projetado, então, no espaço político brasileiro com efetiva eminência conquistando parcerias em sua caminhada e, acima de tudo, ocupando um espaço que antes seria impossível ser cedido, caso a semente não surgisse de um dos movimentos populares mais organizados e evidentes, como o MST. No contexto da reivindicação e implementação do paradigma da Educação do Campo, o conceito de escola propõe legitimar

---

<sup>2</sup>A partir de 2010, houve alteração no ensino fundamental para nove anos, conforme lei nº 11.274/06 como meta da educação nacional. A nomenclatura “série” foi substituída por “ano”. Segundo a nova lei, são objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos: “a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.” (PORTAL MEC. Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2009.)

os saberes e as identidades camponesas através de suas necessidades (FERNANDES & MOLINA, 2003), contrastando com a concepção de escola enquanto reprodutora dos meios de produção capitalista. Movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o Programa Educacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq), Confederação Nacional dos Trabalhadores/as Rurais (Contag) fazem-se presentes no meio educativo exigindo que os projetos que envolvam a educação sejam feitos com eles e não para eles, com centralidade na organização popular. Essa educação deve ser ressignificada nas práticas pedagógicas, com a identidade dos sujeitos delimitando o que é campo e cidade, com políticas públicas amparando legalmente as mudanças para a Educação do Campo, com o reconhecimento do sujeito do campo, assumindo sua verdadeira representatividade.

O reconhecimento dessa luta, segundo o Movimento, representado agora pela Articulação por uma Educação do Campo, não se reduz apenas ao ato em si, mas à necessidade de estar presente nas políticas públicas, garantindo por lei os direitos dos povos do campo ao acesso à educação.

O caminho para entrar no debate político e educacional começou em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a educação e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), quando surgiu a semente para mudanças (TAFFAREL, JUNIOR & ESCOBAR, 2010). A luta para inverter a realidade começa a dar passos a partir de 1998 com a abertura da Conferência intitulada “Por uma educação do Campo” na qual os movimentos sociais traçaram um quadro geral da situação do campo no espaço brasileiro não limitando as discussões somente à educação, mas abrangendo outros temas relevantes como o modelo de desenvolvimento do país, a defesa da reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa que também devem fazer parte do currículo da escola. (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999).

Segundo as discussões, o ensino no campo é baseado na imposição de métodos que não contribuem para a valorização dos saberes dos povos do campo bem como os excluem da sociedade, pois o que lhes é oferecido é apenas uma cultura por eles caracterizada como urbanizada, o que impede a conscientização de que são eles os responsáveis por lutar pela mudança dessa realidade que há décadas os oprime, com um modelo de desenvolvimento voltado apenas para atender à elite e a imposição do capitalismo considerado como excludente.

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o século XX, serviu e serve para atender a elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e a escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não era necessário letramento. (SILVA, 2010, p. 31)

Era o momento de tratar a Educação do Campo voltada para “interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais.” (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 10). A escola só poderia ser construída pelos povos do campo, com sua identidade, com um projeto político-pedagógico ligado às políticas públicas, em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.

Nesse contexto, traçou-se um quadro da educação no campo em que foi verificada a necessidade de alfabetização de jovens e adultos; acesso a todos os níveis de ensino, inclusive a educação superior; gestão democrática na escola (incluindo a fiscalização dos recursos públicos utilizados); inovação de estruturas e currículos escolares no nível básico; criação de escolas técnicas regionais; garantia de profissional diferenciado; formação continuada ao profissional de acordo com a especificidade do campo bem como a organização de disciplinas que também precisam tratar do campo, assim como o material pedagógico; apoio à pesquisa voltada para o campo; associação entre educação e desenvolvimento social; valorização e apoio às produções culturais; e financiamento de escolas ou processos educativos vindos das comunidades rurais e de movimentos populares. Esse foi o primeiro passo para o reconhecimento dos problemas educativos no campo o qual é percebido, até hoje, como um espaço fadado ao desaparecimento, visto que o meio urbano é o espaço em

que se sonha morar, onde as oportunidades aparecem, em contraposição ao conceito dado à “Educação Rural” em que o campo é considerado o local do atraso.

A partir dessa conferência, muitas outras surgiram constituindo-se como espaços de debate, denúncia, construção de proposições e pauta de luta do movimento nas regiões brasileiras discutindo temas como “currículo, políticas públicas e Educação do Campo”, “juventude, profissionalização e projetos de vida” e “agroecologia e Educação do Campo”, ganhando espaço no cenário político (ARROYO & FERNANDES, 1999; KOLLING, NERY & MOLINA, 1999; BENJAMIM & CALDART, 2000; KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002; MOLINA & JESUS, 2004; SANTOS, 2008; CALDART, 2010).

Esse pano de fundo viabilizou mudanças no cenário educativo do campo trazendo novas perspectivas e inserindo discussões que, até então, nunca iriam alcançar o cenário político. “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.” (CALDART, 2002, p. 19)

Anteriormente, o campo era timidamente contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, não especificando claramente as necessidades do espaço:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 2010, p. 28)

Mas essa realidade sofreu mudanças. Em 2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) elaborou e implementou diretrizes que contemplavam a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio

na modalidade normal no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9.131/95 e na Lei nº 9.394/96 – (LDB).

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente parecer, artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (KOLLIN, CERIOLI & CALDART, p. 33, 2002)

Em 2002, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que delinea claramente a verdadeira educação para o e no campo. A partir daí, tornou-se obrigatório o reconhecimento das especificidades desse espaço:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, s/p)

E, em 4 de novembro de 2010, foi publicado o decreto 7352 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronera). Ele é uma compilação das discussões realizadas desde 1998 e beneficia os moradores do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, e boias-frias.

Além dessas mudanças, houve também avanço no setor universitário. O Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria da Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad), convocou as universidades públicas de Educação Superior a apresentarem projetos em Licenciatura em Educação do Campo em resposta ao edital nº 2, de 23 de abril de 2008<sup>3</sup>. O objetivo era a formação de professores que estivessem atuando em escolas rurais, enfatizando a construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em

---

<sup>3</sup> O edital pode ser acessado em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_procampo.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf)>.

março de 2012, a presidente Dilma Roussef lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que pretende atender escolas rurais e quilombolas e oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo<sup>4</sup>. O objetivo é formar agricultores em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os conhecimentos adquiridos em ações que elevem a produtividade nas pequenas propriedades e garantam a distribuição de renda. Baseará suas ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Uma das ações previstas é a educação contextualizada, que promova a interação entre o conhecimento científico e os saberes das comunidades.

### **2.1.2 O *corpus*: Livros Didáticos Escola Ativa**

Para que os paradigmas da Educação do Campo sejam materializados em sala de aula, no discurso do professor, têm sido produzidos livros didáticos para as escolas do campo como o Escola Ativa. Nossa atenção volta-se para esse corpus visto que é importante verificar de que maneira o discurso que envolve a Educação do Campo materializa-se no processo ensino/aprendizagem para um contexto específico.

O Programa Escola Ativa (PEA) era um modelo adaptado de um programa educacional colombiano, chamado de “Escuela Nueva – Escuela Activa”, exclusivamente direcionado a classes multisseriadas<sup>5</sup> e unidocentes do campo. O sistema multisseriado é avaliado com um olhar negativo por ser considerado primitivo e distante do currículo urbano e do padrão de qualidade desejado na educação brasileira.

Em junho de 1996, um grupo de técnicos da Direção Geral do Banco do Nordeste foi convidado a conhecer o programa. Em agosto do mesmo ano, foi realizado no Brasil um seminário em que o responsável pelo projeto na Colômbia apresentou aos secretários de

---

<sup>4</sup> Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias>>. Acessado em: 01 de jun. 2012.

<sup>5</sup> As classes multisseriadas são uma realidade específica de escolas localizadas no meio rural. Os professores lecionam, em uma mesma classe, para alunos de idades e níveis educacionais diferenciados.

educação as propostas do que era desenvolvido em seu país. Os primeiros estados a aderirem ao programa foram Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí. Técnicos foram enviados ao país colombiano para capacitação e o programa brasileiro foi nomeado Escola Ativa.

A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo como objetivos aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries. No final de 1998, os estados de Sergipe e Alagoas decidiram também implantar a estratégia. (BRASIL, 2005, p. 18)

O projeto, dessa forma, era uma tentativa do governo brasileiro para melhorar o nível de ensino de escolas que utilizavam o modelo multisseriado e lançar novos olhares para uma realidade caracterizada como pré-histórica.

Em 1999, o projeto Nordeste chegava ao final e o Fundo de Desenvolvimento à Escola (Fundescola) assumiu o programa que ainda foi expandido para outros estados do Nordeste e Centro-Oeste. Novamente o projeto mudou de direção em 2008 passando a ser responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). O projeto Escola Ativa, no período compreendido desde sua implantação até 2007, segundo Gonçalves, Antunes-Rocha & Ribeiro (2010), era um pacote educacional, pois não contemplava a participação dos sujeitos do campo, era um projeto feito para eles e não com eles. A CGEC foi criada a partir de um longo período de lutas de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas para que a Educação do Campo conquistasse um espaço. O Programa Escola Ativa, agora dirigido pela CGEC, teria a sua trajetória revista.

Nesse espaço o PEA encontra-se diante da necessidade de rever sua trajetória como pacote educacional, pois o CGEC expressava uma proposta de política pública construída pelo envolvimento concreto de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares da dinâmica social. (GONÇALVES, ANTUNES-ROCHA & RIBEIRO, 2010, p. 51)

A partir de 2008, o projeto adquire uma nova configuração possibilitando a inclusão dos princípios e conceitos da Educação do Campo, passando a ser distribuído a todos os municípios brasileiros e ganhando maior abrangência.

Ao inserir-se na Educação do Campo, esse Programa também foi repensado e suas concepções reformuladas, atendendo às orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.” (BRASIL, 2010, p. 1)

Para a implantação do programa nas escolas, os municípios precisavam primeiramente fazer a adesão por meio do Plano de Ação Articulada (PAR)<sup>6</sup> devendo ter condições mínimas para o funcionamento, possuir uma equipe para acompanhamento e implementação do programa. Depois, os dirigentes das escolas preenchiam seus dados no site do Ministério da Educação (MEC) efetivando a adesão. O próximo passo era a participação dos professores em cursos de capacitação para conhecer o material e, principalmente, os pressupostos para a Educação do Campo.

Quanto à metodologia utilizada, o material apresenta os seguintes elementos: Cadernos de Ensino e Aprendizagem, livros específicos por disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização), desenvolvidos especificamente para utilização nas classes multisseriadas, possibilitando maior independência ao educando e propiciando ao educador um trabalho simultâneo em várias séries; Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa; Colegiado Estudantil, o qual atua como cogestor da escola; Escola e Comunidade, uma parceria entre ambas para realização de atividades educativas e culturais ligadas à vida política.

De acordo com a proposta dessa metodologia, o objetivo é auxiliar o educador em sala de aula relacionando diferentes elementos os quais dão “vida ao currículo” e ainda mantém uma relação com a comunidade.

---

<sup>6</sup> O Plano de Ações Articuladas é realizado a partir de uma adesão ao Plano de Metas, um programa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. O objetivo é, primeiramente, diagnosticar minuciosamente a realidade educacional de determinado local para então desenvolver um conjunto de ações coerentes de intervenção, que são o PAR. O diagnóstico é realizado observando-se quatro grandes dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 05 de março de 2012.

Já as atividades dos cadernos têm o objetivo de trabalhar a aprendizagem coletiva, o confronto de ideias, o estímulo à pesquisa e consulta, e o estímulo aos questionamentos. A estrutura é formada a partir de três atividades: Atividades Básicas (A) - exploração dos conhecimentos prévios do educando, convidando-o à aquisição de novos conhecimentos e suas experiências na comunidade são abordadas ; Atividades Práticas (B) - consolidação dos conhecimentos e aplicação do aprendido através dos projetos ou pesquisas iniciados na atividade básica, relacionando teoria à prática; Atividades de Aplicação e Compromisso Social (C) - aplicação do conhecimento adquirido numa situação real, seja em sua classe, seja com a família ou na comunidade. É a aproximação da realidade.

Quanto à avaliação, é realizada primeiramente através de um diagnóstico com levantamento de informações e dados necessários à contextualização do processo pedagógico. Pode ser classificada como processual, quando ocorre no dia-a-dia de forma orientada, levando em conta as modificações e as superações, e mantém um diálogo constante com o estudante; participativa, com envolvimento da comunidade, educadores e educandos, e pode ser feita com o auxílio do Colegiado Estudantil e do Conselho Escolar; cumulativa, quando considera cada aspecto progressivo na produção do conhecimento e; emancipatória, avaliação da prática educativa: os acertos e os erros, as condições oferecidas para o processo educativo e para a formação humana.

Em todos os Cadernos de Ensino e Aprendizagem, da Alfabetização ao 5º ano, é inserida a Turminha do Campo. Os participantes desse grupo são apresentados aos alunos do campo no primeiro caderno, o de Alfabetização e Letramento 1.

(...) são crianças que, assim como você, estudam em uma classe multisseriada de escola do campo. Eles lhe farão companhia nas atividades de aprendizagem e nas leituras (...) Então, você terá duas turmas nos anos iniciais de ensino fundamental: a do livro, chamada 'turminha do campo', e a turma formada pelos seus colegas de classe. É com eles e com a sua educadora ou com o seu educador que você irá conviver nesta viagem que fará parte da sua vida escolar. (LOPES, ABREU & MATTOS, 2010, p. 7)

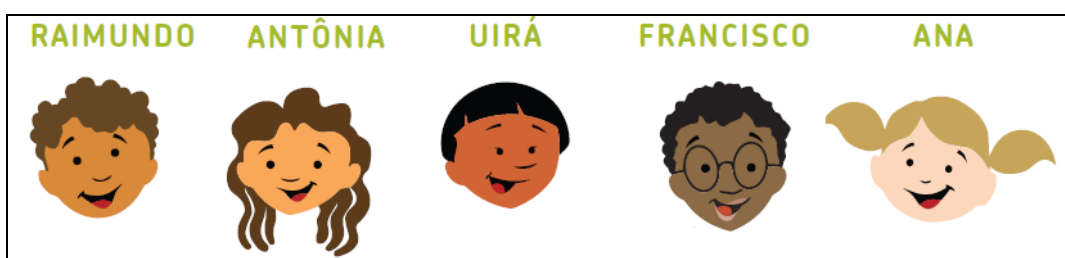


FIGURA 3 – Turminha do Campo  
Fonte: LOPES, ABREU & MATTO, 2010, p. 31.

Essas crianças são mais uma estratégia metodológica para direcionar a aprendizagem dos alunos. Como veremos posteriormente, essa turminha é também um EU e com uma finalidade discursiva no Contrato de Comunicação.

## 2.2 Análise do Discurso e Semiologia

### 2.2.1 Análise do Discurso Francesa

Refazer um pouco do percurso da Análise do Discurso Francesa (AD) pode soar enfadonho. Contudo, percorrer novamente esse caminho é essencial visto que toca um ponto muito importante: o retorno às origens permite novos olhares sobre o que já foi visto, evidenciando o que pautará a discussão.

A AD é um espaço privilegiado que permite trilhar diferentes caminhos, propõe-nos discussões diversas trazendo para nossa linha de pesquisa outras áreas do conhecimento como a psicanálise, o marxismo, o materialismo histórico e a própria linguística, com novos olhares e perspectivas, desfazendo-se do formalismo linguístico que desconsidera a presença do sujeito no ato de linguagem. Em sua abordagem, a AD coloca em evidência os sujeitos, parceiros sociais e protagonistas discursivos que intervêm na linguagem, pretendendo analisar a produção discursiva no âmbito da sociedade, concretizada a partir de diversas formas de expressão. E, nesse contexto, a língua não é considerada imutável, pelo contrário, está inscrita na história, portanto marcada pela opacidade. É impossível defini-la, ela muda na relação entre os sujeitos, adquire vida. Perceber o sujeito e a língua com esse novo olhar abriu espaço

para repensar a conjuntura política, histórica e intelectual em vigência na época de seu desenvolvimento.

A AD surgiu a partir de 1960 num momento em que a política e a cultura encontravam-se em extrema agitação. Michel Pêcheux surge com novos conceitos a respeito da língua, apresentando-se como um dos fundadores dessa nova linha de estudos dentro da Linguística. Sua obra “Análise automática do discurso”<sup>7</sup> é um marco para a AD. As ideias de Pêcheux passaram a ser base de estudos em outras universidades, como afirma Machado (2010), trazendo a Psicologia, as Ciências Sociais e a própria Linguística para a cena de estudos, propondo uma discussão desvinculada do Estruturalismo e abordando a relação entre língua, discurso e ideologia, e como o sujeito apresenta-se nesse espaço:

(...) se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, ao considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2001, p. 20)

Nessa variedade de discussões, o discurso é, então, o efeito de sentido entre os interlocutores. Essa nova visão a respeito de língua, sujeito, história, ideologia é um atrativo para os pesquisadores que ansiavam por incorporar diferentes elementos na discussão sobre o próprio sujeito. Esse caminho é o que nos chama atenção quando pensamos em Educação do Campo e como ela adentra o cenário socioeconômico e político buscando uma discussão mais aberta a respeito do que seja o sujeito inserido no processo histórico, como ele demarca seu espaço, e a AD propicia essa discussão. É no discurso que se definem padrões como, por exemplo, os

---

<sup>7</sup> Nesta obra, Michel Pêcheux inaugura a “maquinaria discursiva” propondo “a primeira diretriz de uma visada globalizante que busca o estabelecimento de relações por meio do discurso.” (MALDIDIER, 2011, p. 47). A partir de 1970, o filósofo linguista lança o livro “Vérité de La Palice” (no Brasil traduzido com o título Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio) tratando sobre a teoria do discurso que é também a teoria da materialidade do sentido e apresenta a formação discursiva concebida como um componente da formação ideológica. Esta determina o sentido das palavras as quais os interlocutores utilizam para compor seu discurso. Já a formação discursiva regula a mudança de sentido de acordo com o local em que a palavra é proferida. A partir de 1976, Pêcheux trabalha na desconstrução de sua própria teoria visto que é obrigado a repensar seus trabalhos diante das mudanças no cenário político francês. Neste espaço houve uma ruptura com o Programa Comum das Esquerdas, em 1977. Esse fato desenrolou-se juntamente com “a desvalorização do político, a problematização das positivities e das coerências globalizantes. O recrudescimento da esfera privada e o retorno do sujeito desenham um novo horizonte.” (MALDIDIER, 2011, p. 54)

que se inscrevem nos livros didáticos, de que forma a cena enunciativa configurar-se-á, como os conhecimentos serão tratados ou repassados aos alunos, como tudo será tematizado para evidenciar e colocar em cena certos valores e representações dos sujeitos.

A partir do que foi inaugurado por esse autor, a Análise do Discurso desenvolveu-se extrapolando para outros campos de estudo como a Semiótica do Discurso, estudos sobre a argumentação, estudos representacionais, os enunciativos e bakhtinianos, a Semiologia etc. E, ao contrário do que muito se pressupõe sobre o objeto de análise dessa área de estudos, ela não se interessa apenas pelo discurso produzido no espaço político ou midiático, mas abarca todas as formas e práticas discursivas. Se em seus primórdios a AD se interessou de modo privilegiado pelo discurso político, atualmente os estudos sobre o discurso possuem interesses e temas dos mais variados, assim como também múltiplas abordagens conceituais e metodológicas.

Nessa concepção, a abrangência propiciada por esse campo de estudos permite discussões sobre as representações sociais, os imaginários sociodiscursivos, e as identidades, fortemente vinculadas à questão do sujeito e de sua relação com a alteridade. O movimento pela Educação do Campo é demarcado por esses conceitos e nos interessa perceber de que forma aparecem quando transferidos para os livros didáticos especialmente elaborados para os moradores do campo.

### **2.2.2 A Teoria Semiologia**

A Semiologia, teoria desenvolvida pelo francês Patrick Charaudeau, constituirá nossa base conceitual para a análise do *corpus*. Patrick Charaudeau abre um leque de possibilidades a serem discutidas no funcionamento da comunicação, das competências de linguagem e as relações estabelecidas entre os interlocutores no momento de interação na situação linguageira, seja no discurso político, seja no midiático, religioso, didático etc.

Em 1983, a partir de sua tese de doutorado, lança o livro “Langage et Discours”. Mesmo atuando no campo da AD, Charaudeau ia de encontro aos estudos desenvolvidos na época, pois “escapava, propositalmente, de alguns princípios básicos de uma discussão que já vigorava em outros pontos do Brasil, sobretudo, na Unicamp, a análise discursiva ligada a Pêcheux, Althusser, Lacan e Foucault.” (Machado, 2010, p. 218)

Ele demonstrou interesse em centrar-se no ato de enunciação, focalizando, sobretudo, o fenômeno das interações sociais ao propor uma problemática psicossociodiscursiva da comunicação humana. (CHARAUDEAU, 2001, 2008). O autor oferece uma amplitude de noções oriundas de vários campos do conhecimento, trazendo a contribuição de diferentes autores (“paternidade compartilhada”), dando ao seu modelo teórico um caráter interdisciplinar.

O discurso, na Semiologia, está além da manifestação linguageira, visto que ocupa o lugar da encenação da significação valendo-se, em sua formulação, de códigos semiológicos diferentes que dependem de um sujeito particular e de circunstâncias de produção particulares. Assim, o discurso está ligado ao fenômeno da encenação linguageira, subordinado a um dispositivo apresentado em dois circuitos: um externo, lugar do fazer psicossocial, e um interno, o local em que se organiza o dizer, o discurso. O discurso ainda vincula-se aos saberes compartilhados e é formulado inconscientemente pelos indivíduos em dado grupo social.

A situação de comunicação é composta, de acordo com o que já expomos, por quatro princípios, dentre os quais, neste momento, chamamos atenção para as “trocas de conhecimentos” as quais são vivenciadas pelos sujeitos no mundo e no meio social. Esses conhecimentos são utilizados em virtude do campo temático, faz parte do processo geral da enunciação e funciona em determinada situação em que certos valores e parâmetros são trazidos à tona num processo de regulação constante.

Nessa troca de conhecimentos e nesse processo de coconstrução do discurso, Charaudeau levanta o problema dos imaginários sociodiscursivos, atuantes também no processo discursivo como elementos que dizem respeito aos sistemas de valores e suas formas de representação.

### **2.2.2.1 A Representação Social e a Semiologia**

Moscovici (2007) desenvolveu seus conceitos sobre Representação Social a partir da Psicologia Social, ressaltando que os grupos sociais organizam-se em um duplo processo gerador das representações, as quais são embasadas pelos sistemas de valor: objetivação e ancoragem. A ancoragem está relacionada com a categorização. “Categorizar alguém ou alguma coisa, significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. (MOSCOVICI, 2007, p. 63). O sujeito tem a capacidade de nomear e classificar trazendo uma subjetivação filtrada por um conjunto de comportamentos e regras. A objetivação baseia-se em reproduzir um conceito em uma imagem assim como quando, em nossa sociedade, buscamos dar sentido concreto à fala, ou ainda quando representamos as ideias através de imagens.

A ancoragem e a objetivação são formas dos sujeitos individuais e coletivos lidarem com a necessidade de conforto e domínio sobre o espaço coletivo em que vivem utilizando a imagem como instrumento. Assim, percebemos que os movimentos sociais refletem sobre as mudanças para a Educação do Campo (ancoragem), e concretizam essa luta nos materiais do Escola Ativa como necessidade de intensificar e materializar o ideal (objetivação).

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga, justamente, como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21)

Esse conceito mantém uma estreita relação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, pois as representações são orientadoras da conduta e das práticas sociais, o que torna as

representações sociais um gatilho investigativo para analisar as formas como o discurso se materializa.

No estudo das Representações Sociais, Denise Jodelet surge como colaboradora de Moscovici auxiliando o estudioso e sistematizando alguns conceitos criados por ele, expandindo a pesquisa para interpretar a realidade, “procurando esclarecer de forma mais criteriosa o conceito e os processos formadores de representações sociais.” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27)

Jodelet (2001, p. 14) relata que as representações “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais.”. Citamos como exemplo a forma como o movimento pela Educação do Campo ganhou forças no espaço político. Anteriormente, o ensino do campo era caracterizado como atrasado, assim como os povos desse meio. Tinha-se aqui, pelo discurso de um grupo social que reproduz a fala desde o período colonial, que não se via no campo um espaço suscetível de investimento, uma representação preconceituosa e desconhecadora da realidade do campo. Essas representações sofrem um processo de mudança a partir do momento em que grupos, através de uma atitude pioneira do Movimento sem Terra, começaram a reivindicar uma educação diferenciada no campo, apresentando-o como um espaço rico em cultura, trabalho coletivo, militância política e, acima de tudo, desvinculado do estereótipo do atraso. Essa visibilidade é consequência de muitas conferências iniciadas a partir de 1998, realizadas conjuntamente por muitos movimentos sociais, já citados anteriormente, que passaram a mostrar a real visão do povo do campo, bem como o desejo de reconhecimento legal das políticas públicas via mudança nas legislações educacionais junto à Reforma Agrária. Nessa luta, eclodem discursos que são originados dos próprios grupos sociais (pela Educação do Campo) e que os representam de fato.

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto à difusão e à assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Dessa forma, produz-se uma realidade comum a determinado grupo social independentemente se provém do senso comum e do saber natural ou do saber científico. A representação é o reflexo daquilo que um grupo social partilha.

Segundo Alves-Mazzotti (2008), Jodelet amplia o conceito de objetivação apresentando três fases a esse processo: a Construção Seletiva que significa o processo de apropriação das informações e dos saberes sobre um objeto. Essas informações passam por uma seleção na qual o sujeito retém apenas o que está de acordo com seu sistema de valores; a Esquematização Estruturante, ou seja, uma estrutura imaginante reproduz visivelmente a estrutura conceitual criando uma imagem de fácil expressão para que seja absorvida pelo sujeito tanto de forma individual quanto por relações sociais; e a Naturalização cuja realização é possibilitada pelas duas fases anteriores, a partir de um núcleo figurativo, a concretização dos elementos que passam a ser os elementos da natureza. O conceito de ancoragem, a partir de Jodelet, está ligado à atribuição de sentido dado a um objeto conferindo-lhe uma rede de significações subordinadas às relações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Segundo Charaudeau (2006), a Psicologia Social trata das representações sob diferentes aspectos. Entre esses aspectos, o autor retoma a objetivação e a ancoragem apontando a tripla dimensão que elas comportam como a “cognitiva (organização mental da percepção), a simbólica (interpretação do real) e ideológica (atribuição de valores que desempenham o papel de normas societárias)” (CHARAUDEAU, 2006, p. 195) e demonstra como elas não se separam de uma teoria do sujeito, individual ou coletivo.

O autor, tratando da problemática do discurso, opta por proceder à discussão com o substrato cognitivo do qual são construídos os sistemas de saber.

(...) os saberes não são categorias abstratas da mente, mas maneiras de dizer configuradas pela e dependentes da linguagem que ao mesmo tempo contribuem para construir sistemas do pensamento. (CHARAUDEAU, 2006, p. 197)

Esses saberes são divididos em dois tipos: saberes de conhecimentos, a verdade sobre os fenômenos do mundo, exteriores ao homem e que se configuram em uma verdade científica; e os saberes de crença, que se referem aos valores atribuídos sobre o mundo e não ao conhecimento sobre ele, é um tratamento axiológico. Entre esses dois saberes, os de crença

constituem um foco importante para a Análise do Discurso, visto que possibilitam desvendar os imaginários sociodiscursivos.

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos”. (CHARAUDEAU, 2006, p. 203)

Os imaginários materializam-se na forma de comportamentos, atividades coletivas, de produção de objetos manufaturados e tecnológicos, construção de objetos emblemáticos sustentados por uma racionalização discursiva e possuem sentido a partir de grupos sociais. Os imaginários sociodiscursivos referem-se às identidades coletivas, como os indivíduos e os grupos julgam os acontecimentos e suas atividades coletivas.

Como exemplo, citamos a forma como os movimentos sociais tentam, ao longo desses anos, apresentar e tornar concreta uma educação voltada verdadeiramente para as especificidades do campo. Essa luta por educação trazem incutidos todos os problemas que envolvem o campo: luta pela posse de terra, luta por políticas públicas que legalizem as reivindicações, luta pelo reconhecimento do conhecimento do campo, etc.

#### **2.2.2.2 O Contrato Comunicativo**

Ainda de acordo com Charaudeau, as interações sociais realizam-se em um contrato comunicativo no qual estão envolvidos e sendo negociados os atos de linguagem considerados como uma interação de intencionalidades cujo motor seria o princípio do jogo na ação de sujeitos psicossociais. É um jogo, visto que, a todo momento os sujeitos estão envolvidos em estratégias que lhes permitem renovar as formas de se posicionarem a partir dos atos de linguagem. O contrato é constituído por quatro princípios: Princípio de interação, quando há uma avaliação recíproca entre os parceiros para que haja uma coconstrução de saberes. É uma relação de troca não-simétrica em que o sujeito falante produz/emite a palavra e o sujeito receptor recebe/interpreta a palavra. Eles ainda se reconhecem reciprocamente; o interlocutor encaixa-se em seu papel, engaja-se no processo de interpretação, mas não

passivamente, apenas legitima o outro no momento de fala. No Princípio de pertinência, são considerados dois fatores fundamentais: o locutor possui uma intenção em relação ao interlocutor e este reconhece essa intenção na produção do ato de linguagem. Ambos precisam partilhar o mínimo de conhecimento, reconhecer certos saberes sobre o mundo, os valores atribuídos a esses saberes e as normas reguladoras dos comportamentos sociais pelos rituais languageiros. No Princípio de influência, as estratégias discursivas com o objetivo de persuadir são construídas pelo sujeito falante a respeito de seu interlocutor. Segundo esse princípio, “todo ato de comunicação é uma luta pelo controle dos interesses da comunicação e a toda ação de influência corresponde a uma ação de contrainfluência.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 15). No Princípio de Regulação estão envolvidas as condições para o contato entre os parceiros, reconhecimento de legitimação e as condições para a continuação da troca comunicativa para atingir um objetivo.

O ato de linguagem combina dois espaços: o fazer e o dizer. O primeiro corresponde à instância situacional em que estão presentes os sujeitos responsáveis pelo ato, presentificados no circuito externo. O segundo é a instância discursiva definida como uma encenação cujo espaço é ocupado por seres de fala, no circuito interno. Os espaços interno e externo abarcam quatro desdobramentos de sujeitos responsáveis por escolhas que dependem de suas representações languageiras, experiências na tentativa de estabelecer o contrato. No circuito externo interagem o EUc (sujeito comunicante – ser social) e o TUi (sujeito interpretante – ser social) quando os sujeitos podem assumir vários papéis sociais; no circuito interno há o EUe (enunciador – ser de fala) e o TUd (destinatário – ser de fala), quando os sujeitos assumem o papel social que os legitima de acordo com o contexto do ato comunicativo. No contrato de comunicação, os sujeitos interagem e se reconhecem na medida em que o ato de linguagem é concebido.

O ato de comunicação não pode ser visto como uma simples produção de uma mensagem por um Emissor em direção a um Interlocutor, mas como um encontro dialético. Esse encontro determina dois processos: - o processo de Produção: um EU que se dirige a um TU-destinatário; - o processo de Interpretação: um TU-interpretante que constrói uma imagem do EU-emissor. (PAULIUKONIS & MONNERAT, 2008, p.55)

E ainda são balizados por três componentes situacionais que apontam seu condicionamento social, a reação constante às estratégias de fala uns dos outros construindo conjuntamente a situação linguageira:

- Comunicacional, concebido como o quadro físico da situação interacional (...)
- Psicossocial, concebido em termos dos estatutos que os parceiros são suscetíveis de reconhecer um no outro (...)
- Intencional, concebido como um conhecimento *a priori* que cada um dos parceiros possui (ou constrói para si mesmo) sobre o outro, de forma imaginária, fazendo apelo a saberes supostamente partilhados (...) (Charaudeau, 2008, p. 23).

Toda essa base, situação de comunicação e sujeitos da linguagem, é apresentada pelo autor como dispomos abaixo, na FIG. 4:

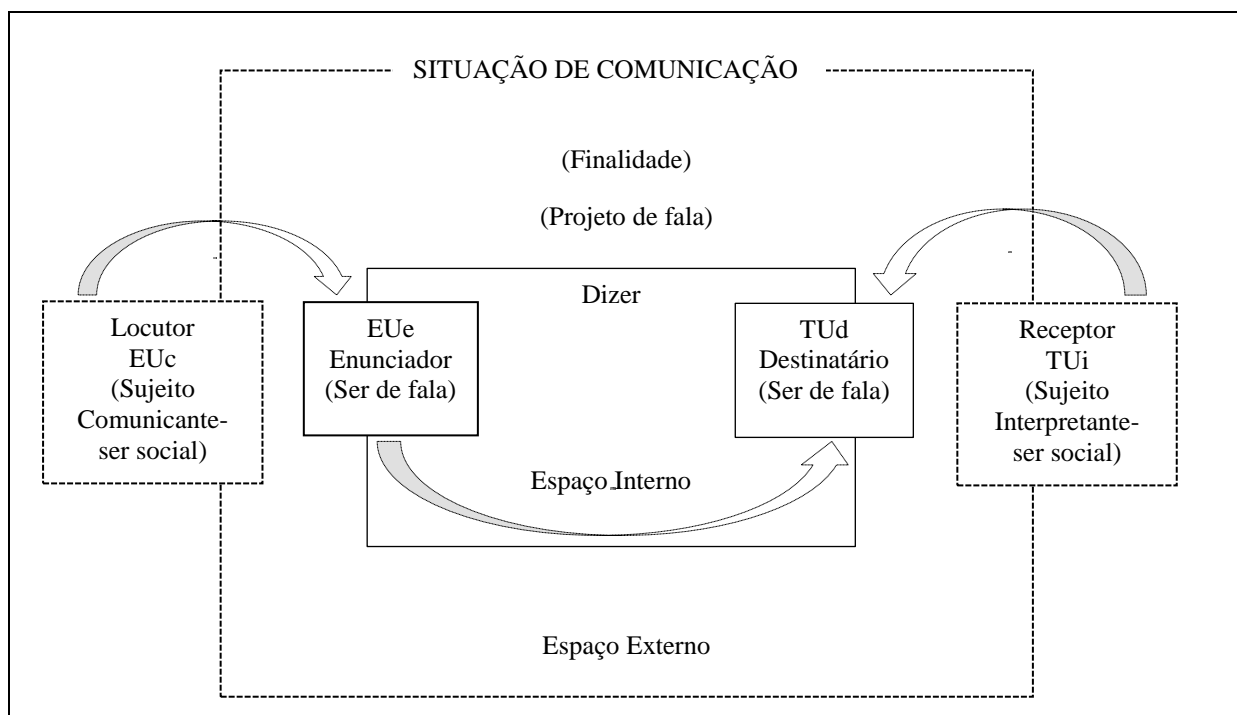


FIGURA 4 – Representação da Situação de Comunicação

Fonte: (Adaptado de CHARAUDEAU, 2010, p. 52)

O quadro da FIGURA 4 não contém uma estruturação fixa. O acordo, as formas de expressão mudam segundo a relação estabelecida pelos parceiros na medida em que se reconhecem. Assim como a escola tem necessidade de transformação, os alunos mudaram, ou, segundo os movimentos sociais pela Educação do Campo, sempre estiveram lá. Havia a necessidade de contextualização, de um contrato pautado nas especificidades do campo. O acordo renova-se constantemente a partir do envolvimento dos parceiros que trazem para o contrato o imaginário sociodiscursivo.

A teoria semiolinguística oferece-nos aparatos para nossa análise do discurso dos livros didáticos da Escola Ativa que se encaixam nas propostas para a Educação do Campo. É nosso objetivo, dessa forma, verificar como essa contextualização é construída para atender às especificidades dos “povos do campo”. Como os textos em geral, também o livro didático é resultado da materialização do ato de comunicação em que se estabelece um contrato, uma tentativa de diálogo com um interlocutor.

### **2.2.2.3 Os modos de organização do discurso**

Os modos de organização do discurso são parte do dispositivo do ato de comunicação cujo centro é ocupado pelo sujeito falante em relação com o interlocutor. Fazem parte também desse dispositivo a situação de comunicação, o local em que os parceiros da troca linguageira estão inscritos; a língua, material verbal estruturado em categorias linguísticas e o texto, resultado material do ato de comunicação derivado de escolhas feitas pelos sujeitos.

Charaudeau (1992) define os modos de organização do discurso como categorias de língua ordenadas em virtude das finalidades discursivas do ato comunicativo, presentes no circuito interno do contrato, agrupados em 4 categorias: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Vale ressaltar que nos valeremos apenas dos três primeiros para a construção de nossa análise<sup>8</sup>. A seguir, apresentamos uma breve conceituação desses modos visto que faremos uma abordagem minuciosa posteriormente.

O modo de organização enunciativo foi objeto de um estudo realizado por Emediato (2006) sobre a situação de comunicação didática. Segundo o autor,

---

<sup>8</sup> Excluimos o Modo de Organização Argumentativo visto que não é nosso propósito verificar como o enunciador-didático estabeleceu a relação triangular, exposta de Charaudeau (1992), entre ele (o sujeito argumentante), uma proposta sobre o mundo e o sujeito alvo, ou ainda, discutir explicitamente como foi realizada a combinação entre diferentes componentes dependentes da finalidade discursiva avaliando os argumentos. O nosso objetivo concentra-se em descrever como os elementos pertencentes ao universo dos movimentos sociais tornam-se presentes nos livros Escola Ativa.

um dos níveis que se reportam às condições de produção do discurso didático é o que denominamos enunciativo, que traduz um sistema de parâmetros a ser seguido pelos sujeitos da interação para corresponderem à ordem prevista para essa prática discursiva e evitarem sanções – também previstas – no caso de condutas desviantes e transgressivas. (EMEDIATO, 2006, p. 18)

Nele há uma centralização nos protagonistas, os seres de fala internos à linguagem, na posição ocupada pelo sujeito falante em relação ao interlocutor, em relação ao que ele diz e ao que o outro diz (CHARAUDEAU , 1992, p. 648), permitindo a distinção de três funções: os comportamentos alocutivo, elocutivo e delocutivo.

O modo descritivo detém o mesmo estatuto que os modos narrativo e argumentativo ao combinar-se para a produção de um texto, não se restringindo aos textos apenas literários. A construção desse modo de organização possui três componentes autônomos e simultâneos ao mesmo tempo: nomear, localizar-situar e qualificar. Eles se combinam durante os procedimentos de configuração discursiva e configuração linguística.

Na encenação descritiva, o enunciador assume o papel de descritor possuidor da capacidade de intervir ou não na enunciação (de maneira explícita, produzindo alguns efeitos como o de saber, realidade, ficção, confiança, de gênero). Com relação aos procedimentos de composição, há referência à organização semiológica construída pelo locutor. “Eles permitem a interrogação sobre os limites da extensão de uma descrição, sobre a disposição gráfica de seus elementos, ou sobre sua ordenação.” (CHARAUDEAU , 2008, p. 144). Como parte integrante das estratégias de configuração semiolinguísticas, acreditamos que a análise da organização descritiva nos livros didáticos selecionados poderá nos ajudar a compreender aspectos importantes desses discursos voltados para o campo.

O modo de organização narrativo diferencia-se do descritivo em virtude de seu dinamismo:

Le Narratif, au contraire, nous fait découvrir un monde qui est construit dans le déroulement, même d'une, succession d'actions qui s'influencent les unes les autres

et se transforment dans un enchaînement progressif.” (CHARAUDEAU, 1992, p. 715)<sup>9</sup>

Ele possui uma dupla articulação: a organização da lógica narrativa e da encenação narrativa. A organização da lógica narrativa apresenta-se como hipótese de construção na trama de uma história supostamente despojada de suas particularidades semânticas e cuja existência é considerada fora da configuração enunciativa. É composta por actantes, processos e sequências. Quanto aos seus procedimentos de configuração, são levadas em consideração as especificidades semânticas para preencher arquétipos da trama narrativa convertendo-a em história contada, com suas características próprias. Acreditamos que a análise desses componentes da lógica narrativa poderá nos fornecer elementos importantes para uma melhor compreensão dos pressupostos que fundamentaram as escolhas nesse nível. Por sua vez, a organização da encenação narrativa trata da forma como o narrador e leitor são compreendidos durante a narrativa. Assim como nos outros modos de organização, Charaudeau inscreve esses sujeitos no contrato de comunicação para mostrar a existência do espaço ocupado por quatro sujeitos que interagem a partir de uma ligação, dividindo dois sujeitos no espaço psicológico e discursivo do dizer e outros dois no espaço social. A partir daí, o autor esclarece que “o narrador não é uma questão interna do texto. Ele deve ser observado como parte de algo mais complexo, que é o processo de encenação do ato de linguagem, a troca entre um sujeito comunicante e um sujeito interpretante”. (MELLO, 2007, p. 69). Essa afirmação pode se direcionar à relação estabelecida pelo autor (produtor dos livros Escola Ativa) e aos alunos idealizados no processo de produção, o que poderá evidenciar o lugar de onde vêm, o porquê de escrever de tal ou qual maneira, os pontos de vista, os arquétipos narrativos privilegiados, os processos e papéis narrativos.

O modo de organização argumentativo, segundo o autor, é mais complicado de ser tratado quando comparado ao narrativo, “L’Argumentatif, en revanche, n’est en contact qu’avec un savoir qui essaye de rendre compte de l’expérience humaine, à travers certaines opérations de pensée.” (CHARAUDEAU, 1992, p. 779)

---

<sup>9</sup> A Narrativa, ao contrário, faz-nos descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que influenciam umas às outras e se transformam em um encadeamento progressivo.

Pautar-se na experiência humana evidencia, nesse modo de organização, a existência de uma proposta sobre o mundo que provoque questionamento e um outro sujeito construído no alvo da argumentação. Possui como finalidade possibilitar a construção de explicações, de asserções realizadas trabalhando na perspectiva de uma razão demonstrativa e uma razão persuasiva. A razão persuasiva fundamenta-se na busca da prova: o sujeito utiliza-se de argumentos que possibilitem justificar as propostas feitas, e o êxito está diretamente ligado ao procedimento de encenação discursiva e ao contrato comunicativo. A razão demonstrativa pretende estabelecer relações entre as asserções instituídas por meio de procedimentos semânticos, discursivos e de composição. Estes compõem a organização da lógica argumentativa e estão ligados ao sentido das asserções, à relação estabelecida entre eles, causando proximidade, e ao tipo de avaliação que os caracterizam. Charaudeau esclarece que nem toda asserção inscreve-se em um dispositivo argumentativo visto que é necessária uma junção entre a proposta, a proposição e a persuasão.

### **2.3 METODOLOGIA**

Como já expusemos, utilizamos a Teoria Semiolinguística e, como metodologia, a análise descritiva e interpretativa dos Modos de Organização do Discurso, os quais evidenciarão os elementos que aparecem nos materiais Escola Ativa que, de acordo com sua formulação, atendem às especificidades do alunos do Campo.

A FIGURA 5 mostra o quadro referente ao contrato comunicativo, no qual representamos os sujeitos envolvidos na situação comunicativa nos livros de História e Língua Portuguesa:

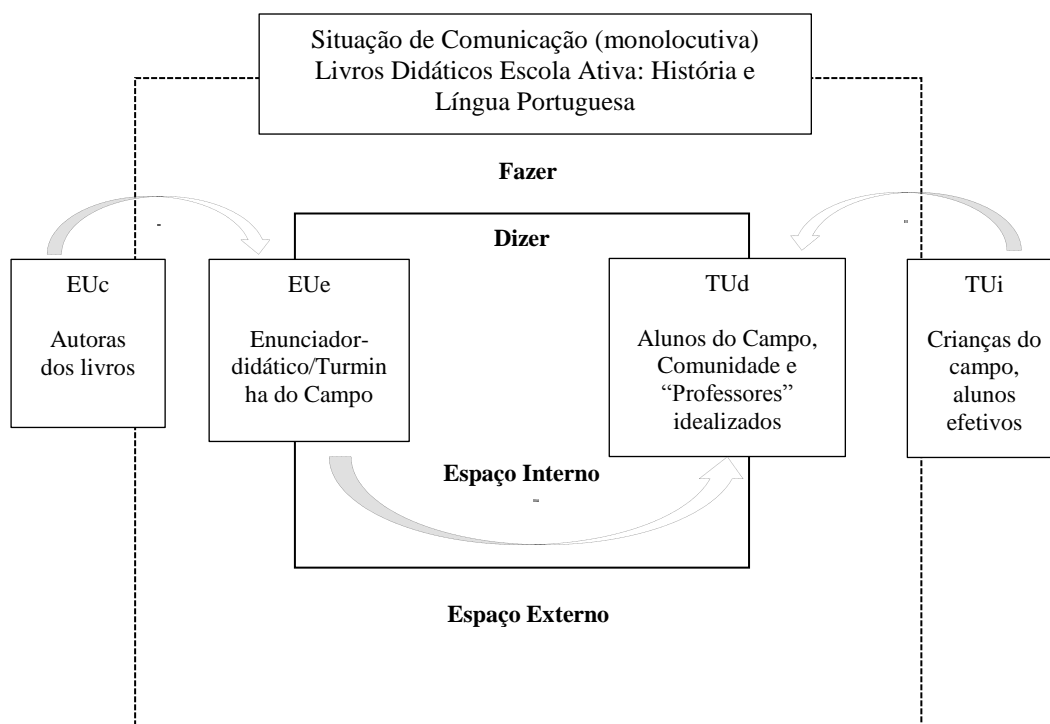


FIGURA 5 – Situação comunicativa nos livros didáticos Escola Ativa

Nesse contrato, o EUE desdobra-se em enunciador-didático, colocando-se como um sujeito possuidor dos conhecimentos sobre o campo, das discussões propostas pelos movimentos sociais que lutam pela Educação do Campo e simultaneamente apresenta-se na forma de personagens da Turminha do Campo. Assume essa posição para mostrar-se próximo aos alunos e como forma de modalizar sua fala para assumir posições enunciativas portadoras de identidades, como trataremos a seguir, levando o TUD, ou seja, os alunos do campo, a aprenderem, a reconhecer a própria realidade e se tornarem sujeitos críticos. Postulamos também que vemos no TUD a presença dos professores, visto que não há no livro as respostas das atividades, como em outros manuais didáticos que apresentam um livro específico direcionado ao professor. O enunciador-didático sugere ao aluno que procure o professor. E, por último, o TUD também refere-se à comunidade, pois é solicitado, em muitas atividades, que o aluno requirite a ajuda dos pais e moradores para buscar informações ou as fornecer.

## **2.3.1 Materiais e Categorias de análise**

### **2.3.1.1 Tematização**

Os livros didáticos, de forma geral, são resultado de um ato de comunicação monolocutiva e respondem a modos diversos de encenação. Eles foram construídos em situação monológica uma vez que não estavam presentes todos os parceiros da situação comunicativa, ou seja, não havia a interação instantânea do interlocutor. Foram construídos a partir de uma operação de seleção e organização antecipadas, baseados em um público não presente e que não responde dinamicamente aos atos de fala do locutor. Há a expectativa de um acordo prévio por parte de quem produz o dizer, pois não percebe instantaneamente a reação do seu interlocutor. A elaboração do material responde a um imaginário produzido pelos autores, estes identificados por nós como enunciadores-didáticos.

Os enunciadores estão ligados a um contrato em que se faz necessário o reconhecimento da situação em que se encontram, o meio utilizado com uma intencionalidade. Ao tentarem estabelecer a relação comunicativa com os alunos de escolas multisseriadas do campo, organizam o dizer e o saber, em modos de organização, conforme proposto por Charaudeau (1992). Nesse espaço, elege-se, a partir dos fatores externos, o que se considera pertinente ao desenvolvimento da situação comunicativa.

O sujeito falante deve não somente tomar posição com relação ao tema imposto pelo contrato (aceitando-o, rejeitando-o, deslocando-o, propondo um outro), escolhendo um modo de intervenção (diretivo, de retomada, de continuidade etc.), mas também escolher um modo de organização discursivo particular (descritivo, narrativo, argumentativo) para esse campo temático, em função, como já dissemos, das instruções contidas nas restrições situacionais (CHARAUDEAU, 2006, p. 71)

Discutir o campo - o povo do campo, a valorização de seus saberes, construir uma educação junto com esse povo e não simplesmente impor a eles o que é necessário aprender - faz parte das propostas dos movimentos sociais. Partindo dessa perspectiva buscada por esses movimentos, temos o nosso ponto de apoio para direcionar o olhar e analisar as escolhas

feitas pelos enunciadores dos livros didáticos. Nosso ponto de partida é a análise da tematização, o que nos remete à operação de enquadramento temático (cadrage)<sup>10</sup>.

Segundo EMEDIATO (2013, p. 82), “a tematização abre caminho para a problematização e para a construção de pontos de vista sobre o assunto”, abrindo e provocando o debate. A partir do enquadramento temático, colocamos em questão dois elementos sobre as escolhas feitas pelos enunciadores didáticos quando organizam os livros. Em primeiro lugar, os elementos (estruturas linguísticas, imagens) eleitos para compor o material são uma forma de mostrar ao interlocutor como o enunciador identifica-se com o universo que faz parte da cena enunciativa e, ainda, uma forma de problematizar “oferecendo” ao outro a oportunidade de refletir criticamente sobre os temas de sua realidade. Nesse momento, é discutido com ele (interlocutor) suas próprias crenças, as representações acerca de seu universo. Em segundo lugar, também não podemos negligenciar que eleger elementos essencialmente pertencentes a um determinado espaço é também uma forma de limitação, pois o mundo organizado, “enquadrado” em elementos específicos, reduz-se à problematização do que é considerado relevante para o interlocutor, eliminando o conhecimento de outros universos sociais e culturais. Emediato (2013) levanta esse questionamento em estudos voltados para o domínio midiático:

Oferecer ao outro um mundo ao qual ele se identifica, mesmo com o objetivo de se aproximar dele, lhe ser simpático, familiar, já não é impedi-lo de ver o mundo de outro modo, pois ‘seu’ mundo é bem reconhecido e valorizado no discurso? Não é circunscrever suas crenças, suas formas de julgamento, seus gostos, na identificação, ou seja, em uma adesão já instalada, mas sempre suscetível de mudar? (EMEDIATO, 2013, p. 77)

Dessa forma, não podemos nos furtar a esses questionamentos, visto que no contrato comunicativo são muitas as estratégias utilizadas para a aproximação com o outro, principalmente quando tratamos de um discurso voltado para o ensino que pretende expandir

---

<sup>10</sup> EMEDIATO (2013), em artigo sobre a construção da opinião na mídia, apresenta três estratégias recorrentes no domínio midiático, dentre as quais, destacamos para a nossa discussão a de enquadramento (cadrage) temático, em que se pode encontrar uma argumentação pela tematização a qual apresenta e orienta um debate a partir de um tema, ou pelo questionamento. Segundo o autor, esse é um tipo de esquematização (no sentido de Jean-Blaise Grize, 1990) que direciona qual será a reflexão feita a partir de determinado elemento apresentado. As duas outras estratégias apresentadas são as enunciativas e a orientação argumentativa indutora de conhecimentos.

conhecimento e ainda, no caso no contexto da Educação do Campo, formar alunos “militantes”.

Apresentamos, portanto, a forma como os livros foram estruturados, a divisão dos conteúdos em unidades, observando os temas escolhidos e sua ligação com o público visado. Avaliar o material, primeiramente, sob a ótica da tematização, foi uma orientação para o recorte do *corpus* porque pudemos perceber o que está sendo destacado como relevante para o aluno do campo. Em Emediato (2008), vemos que as escolhas feitas pelo enunciador são orientadas a partir de:

a) escolhas de tópicos de ensino; b) escolha de objetivos de aprendizagem; c) escolha de atividades que, supostamente, desenvolveriam objetivos colimados; d) escolha de formas de atividades (tipo de perguntas, tipo de textos, tipo de exercícios, temas etc. (EMEDIATO, 2008, p. 4)

Esta é a orientação apresentada na divisão dos capítulos do livro que, como já destacamos, são orientados pelos imaginários dos movimentos pela Educação do Campo, além, é claro, pelo imaginário a respeito do que seja o campo e seus habitantes.

Os livros de História e Língua Portuguesa, além da estrutura proposta pelo Programa Escola Ativa, possuem em comum a mesma equipe editorial, alguns membros da assessoria pedagógica, projeto gráfico, diagramação, *design* de personagens, ilustrações e revisão, o que nos indica certa pretensão de uniformização dos livros que obedecem a um programa específico.

Ambos possuem, na página de abertura, assim como em outros livros didáticos não dirigidos especificamente para o campo, uma mensagem de incentivo dirigida à criança como forma de aproximação e incentivo à aceitação do trabalho proposto no livro e antecipando sua realização durante o ano letivo.

Querida criança,  
Neste livro 5 você vai conhecer mais sobre a ocupação do território brasileiro (...)  
Bom trabalho ao longo de todo esse ano, com seus colegas e educador. (SILVA, 2010, p. 5)

Este é mais um incentivo para você que aprendeu a ler. Leia! (GONDIN & DIAS, 2010, p. 5)

Há uma atitude, por parte do enunciador didático, de apresentar os conteúdos de forma mais agradável e próxima da criança. Isso perdura durante todo o livro, o que não acontece na maioria dos outros livros de Língua Portuguesa, tornando as atividades maçantes e desmotivando a criança. Além disso, o termo “educador” evoca a figura de algo mais amplo e afetivo comparado ao termo “professor”. “Educador” é ainda o termo escolhido pelos movimentos sociais ao tratarem sobre a figura daquele que ensina, dialoga com o aluno, o que antecipa uma visão diferenciada em relação ao ensino e à interação entre professor e aluno.

#### **2.3.1.1.1. Língua Portuguesa**

A partir da página de abertura, está claro para a criança que ela aprenderá a Língua Portuguesa. A estratégia de proximidade está centrada na construção de um ambiente lúdico, como podemos ver nas vinhetas e títulos das unidades e atividades: “aprender brincando”, “curiosidades”, “desafios”, “parlendas”, “adivinhações”, “quadras” e “quadrinhos”, elementos associados ao universo infantil.

O livro é dividido em cinco unidades. O sumário apresenta apenas o título dado a cada unidade, sem divisão de quais conteúdos gramaticais, de produção e compreensão textual, serão contemplados durante o ano: Unidade 1 - Caleidoscópio, Unidade 2 - Linguagens, Linguagens! Muitas falas!, Unidade 3 - Aspectos Regionais, Unidade 4 - Aquarela Brasileira e Unidade 5 – Passaredo.

Não é uma realidade desse livro a tradicional tendência dos livros didáticos em levar à discussão os possíveis problemas subjetivos afetivos que os alunos passam em determinadas épocas de seu crescimento. Na organização de cada unidade, o enunciador didático esclarece o conteúdo a ser trabalhado, o que demonstra uma estratégia na qual ele se utiliza do mistério, pois o próprio aluno vai descobrindo o que será trabalhado, o que é feito de forma muito proximal:

Unidade 1: “Para iniciá-la... um livro!” (GONDIN & DIAS, 2010, p. 12)  
Unidade 2 – “A linguagem tem muitas falas! Você sabe contar histórias?” (GONDIN & DIAS, 2010, p. 60);  
Unidade 3 – “Você lê ou ouve histórias antes de dormir? Quais?” (GONDIN & DIAS, 2010, p. 88);  
Unidade 4 – “Você gosta do samba, do frevo e do maracatu? Qual a experiência que você tem em relação a estes ritmos?” (GONDIN & DIAS, 2010, p. 122);  
Unidade 5 – Bicho-pássaro, bicho-homem e ...seus combinados. Você sabe o que é constituição?” (GONDIN & DIAS, 2010, p.144)

Essa estratégia busca amenizar o desinteresse que muitas crianças têm diante da disciplina e das atividades propostas, ou ainda a flexibilidade para mudar ou acrescentar algo novo originado durante a dinâmica do trabalho. Em diversos momentos, o enunciador sugere que o aluno converse com seu educador, discuta as atividades.

Há uma forma bastante sutil de abordar a criança quanto aos seus conhecimentos e ainda lhes apresentar o objeto do trabalho que, em seu desenvolvimento, traz a gramática, compreensão e produção textuais, como se isso fizesse parte de seu dia a dia e não fosse distante de sua realidade. No exemplo acima, sugere-se ainda que, se a “linguagem tem muitas falas”, o aluno, com certeza, tem sua linguagem própria que será exaltada e adquirirá importância frente a uma situação de ensino.

Esse é um diferencial em relação a outros livros, os mais requisitados ao MEC, aqueles de autores mais renomados, contudo também há semelhanças. O elemento comum é a tentativa de aproximação com o interlocutor, entretanto os termos informais e mais descontraídos são marcados com aspas como se eles também, em alguns momentos de comunicação, não fizessem parte da linguagem escrita, restrita apenas ao espaço de fala. Os sumários são divididos por unidades que trazem um resumo de todo o conteúdo a ser trabalhado.

### **3.2.1.1.2 História**

Como em todos os livros da coleção, há uma página de abertura. O enunciador didático procura manter, igualmente, uma relação de proximidade com a criança. Apresenta os conteúdos de forma envolvente, mostrando satisfação e ansiedade diante da proposta das

atividades, com expressões que buscam intensificar a relevância da aprendizagem como em “Neste livro 5 você vai conhecer *cada vez mais* sobre a ocupação do território brasileiro (...) e, *ainda*, sobre as lutas dos grupos sociais, ao longo dos tempos, por melhores condições de vida.” (SILVA, 2010, p. 05)

A partir das expressões “cada vez mais” e “ainda” o enunciador didático transparece ao interlocutor que o livro traz informações interessantes que ampliarão seus conhecimentos, como se elas não se esgotassem em apenas uma parte do material, elas se estenderão durante todo o trabalho realizado. Os temas referentes a “lutas sociais” e “melhoria das condições de vida” são articuladores temáticos relevantes da proposta pedagógica.

A organização do livro contém indícios temáticos supostamente associados à realidade social da criança, principalmente por enfatizar e destacar como os conteúdos a serem trabalhados terão relação com sua realidade, a comunidade e as lutas sociais. O enunciador didático fornece informações sobre os conteúdos buscando fazer uma relação com o contexto em que a criança viveria ou com o que entende ser relevante para o contexto de uma educação para o campo. Ele organiza o dizer a partir do que é proposto pelos movimentos sociais, buscando uma Educação do Campo libertadora, como podemos observar em expressões como “lutas dos grupos sociais” e “melhores condições de vida”. Destacamos ainda, na página de abertura, elementos ligados ao campo, o que coloca em evidência uma grande preocupação em enfatizar esse espaço.

(...) sobre as idas e vindas das pessoas de um lugar para outro, no mundo, no Brasil e em sua comunidade; sobre as capitais do Brasil, mudanças e permanências; e, ainda, sobre as lutas dos grupos sociais, ao longo dos tempos, por melhores condições de vida. (SILVA, 2010, p. 05)

Há também uma preocupação em esclarecer que a criança será igualmente responsável, a partir do conhecimento “socializado”, pela reflexão e pela possível mudança em sua comunidade em parceria com o educador, o que propõe uma relação mais aberta e proximal com o educador, o qual assume, igualmente, o papel de agente da mudança e da

transformação social. Assim, enunciador-didático e destinatário figurado (aluno do campo) seriam aliados nesse processo de aprendizagem voltado para a transformação social.

O livro de História, da coleção Escola Ativa, é dividido em quatro unidades, das quais destacamos os títulos principais: Unidade 1- Histórias da ocupação do território brasileiro, Unidade 2 - Movimentos migratórios, Unidade 3 - Capitais do Brasil e suas histórias, e Unidade 4 - Cidadania, conquistas e mais conquistas.

Ao contrário do livro de Língua Portuguesa, os conteúdos a serem trabalhados no livro de História são apresentados em cada uma das unidades. Chama-nos atenção a divisão das unidades em que também aparecem elementos do campo. Na unidade 1, em um dos títulos, o enunciador coloca-se como integrante da luta pela conquista da terra, utilizando os termos “nossa” e “posse” em “Nossa terra, nossa história de posse”. Há uma aproximação entre enunciador didático e a criança não apenas como tentativa de relacionamento no contrato didático, mas também de mostrar que o autor é um deles, assim como os movimentos que trabalham pela Educação do Campo propõem quando afirmam que não é uma educação para o campo, e sim, do campo.

No início de cada unidade destacada acima, o enunciador faz novamente uma introdução, uma apresentação do conteúdo mantendo uma relação bastante próxima dos alunos e destacando os elementos pertencentes ao campo:

Unidade 1: (...) diferenciar o que é uma propriedade urbana da propriedade rural. (SILVA, 2010, p. 10)

Unidade 2:(...) origem dos imigrantes de sua comunidade. (SILVA, 2010, p.84)

Unidade 3: (...) identificar algumas relações de sua comunidade em cada tempo histórico. (SILVA, 2010, p. 116)

Unidade 4: (...) valorizar a luta por melhores condições de vida no campo; / compreender a importância dos movimentos populares no campo; /reconhecer-se cidadão com direitos e deveres; / conhecer o Pacto do Milênio e a nossa cidadania planetária. Você vai organizar uma campanha para melhorar as condições dos estudantes na sua escola. (SILVA, 2010, p. 164)

O esforço de contextualização é claro, pois os elementos da história priorizam mais o espaço rural que o espaço urbano, principalmente quando comparamos essa abordagem em outros livros didáticos não voltados exclusivamente para o campo. Encontramos, igualmente, termos como coletividade, comunidade, movimento e valorização. Os temas ligados às lutas sociais são tratados pelo enunciador didático, mesmo que superficialmente ou com certa distância.

Os elementos destacados em cada livro e relacionados à temática proposta pela Educação do Campo são uma orientação do funcionamento discursivo desses livros na construção do contrato didático e, ainda, a forma que nos direcionou para destacar os elementos que utilizaremos para a análise, principalmente a ênfase dada ao coletivo.

Importa ainda destacar, para realçar o uso de termos relacionados à temática do campo, o uso do léxico “comunidade”. No Caderno de Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa ele foi utilizado 10 vezes, nove delas para enfatizar a comunidade do aluno. No Caderno de Ensino e Aprendizagem de História contabilizamos uma recorrência do termo por 56 vezes e, dentre estas, 36 relacionadas à comunidade do aluno. Se compararmos com manuais didáticos, cujo uso é aberto a qualquer espaço, seja urbano ou rural, voltado ou não para classes multisseriadas, o termo “comunidade” não aparece, principalmente se relacionado ao espaço rural demonstrando proximidade ao contexto do campo.

Cada espaço está marcado por diferentes sujeitos, o que determina como o contrato comunicativo será delimitado e quais serão as escolhas feitas pelos interlocutores para que a comunicação se efetive e tenha sucesso. No caso em análise, os enquadramentos temáticos propõem um universo a ser compartilhado no processo de ensino-aprendizagem. “Toda situação de comunicação determina de antemão, em seu dispositivo, um campo temático, uma espécie de ‘macrotema’ que lhe é próprio, o que impede que essa situação seja confundida com outra”. (CHARAUDEAU, 2006, p. 26). Nas relações estabelecidas, pressupõe-se uma intencionalidade marcada pelo espaço, pelo contexto em que circulam marcadamente a presença de sua identidade, suas representações sociais.

Dessa forma, a tematização nos prestou como aparato para direcionar as escolhas dos exemplos, os quais estão relacionados com os discursos produzidos no campo. O recorte foi realizado em razão dos rituais linguageiros construídos no contrato comunicativo exposto nos livros didáticos Escola Ativa. Totalizamos 103 exemplos: 61 retirados do livro de História e 42 do livro de Língua Portuguesa.

### 2.3.2 Categorias do Modo de Organização Enunciativo

O modo de organização enunciativo possui posição de destaque em relação aos outros modos, pois assume dupla tarefa na situação de comunicação: participa da disposição dos sujeitos, os seres de fala, colocando o locutor frente ao seu interlocutor, a si mesmo e aos outros, determinando e revelando qual será o tipo de relação mantida entre locutor e interlocutor, com o que é posto como assunto no discurso e com o mundo. E ainda permite uma ligação com os modos de organização descritivo, narrativo e argumentativo, pois ele comanda quais serão as escolhas para compô-los, oferece aparatos para avaliar o grau de subjetividade ou objetividade presente no discurso. A descrição, por exemplo, poderá ser mais objetiva quando destinada a simplesmente compor informações a respeito do que seja um arqueólogo, como no exemplo (5) do livro de História (FIG.6).

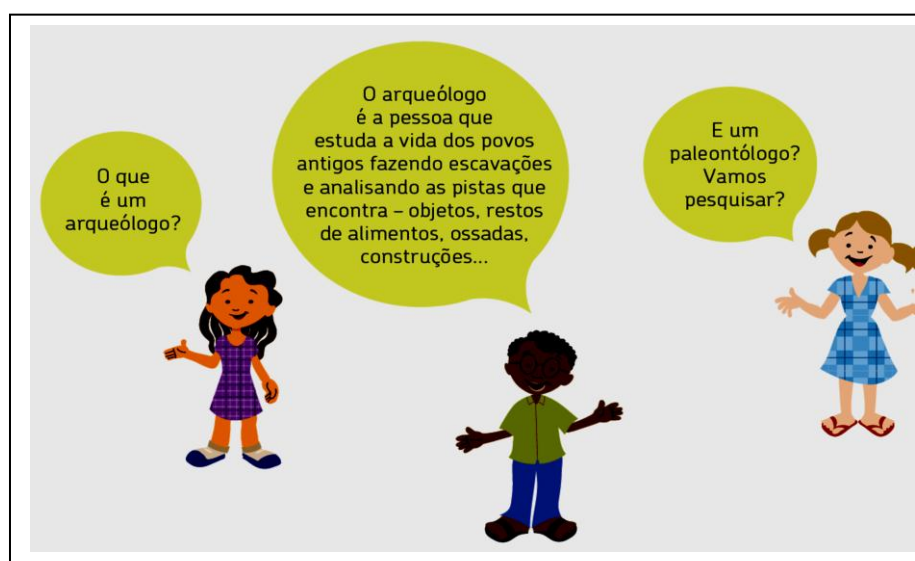


FIGURA 6 – Exemplo do modo de organização  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 15)

A representante do campo<sup>11</sup> produz um ato de linguagem interrogativo em que procura se informar sobre quem é o arqueólogo, e seu companheiro procura informá-la, de forma objetiva (quem é e o que faz um arqueólogo), sem a utilização de expressões que deem a sua explicação um efeito de sentido de subjetividade, ou seja, não se utiliza de mecanismos linguísticos que traduzam sua opinião. Ele apresenta uma definição do termo “arqueólogo”. A terceira personagem expande o questionamento sobre outro termo: paleontólogo.

Dessa forma, a partir do modo enunciativo podemos perceber a aposta feita pelo locutor, como sujeito comunicante, para manter uma relação com seu parceiro na comunicação, utilizando os conhecimentos que possui do mundo, como o reconhece, como o representa e, ao mesmo tempo, interpelando-o diretamente através de perguntas.

Um exemplo a se destacar é o material utilizado como nosso objeto de pesquisa. Ele foi construído tendo como destinatários os alunos de escolas multisseriadas do campo, um público específico, como já abordamos, que necessita de práticas pedagógicas que contemplem suas especificidades, que tratem do campo de uma forma diversa e contextualizada no universo do campo. Na construção do modo de organização enunciativo desses livros, não se pôde deixar de refletir que, durante sua elaboração tenha sido necessário pensar quais seriam as estratégias voltadas para esses sujeitos, quais os imaginários que fundamentam as escolhas e como elas serão implicadas na construção do discurso, com o auxílio dos procedimentos de modalização.

Na construção da enunciação, os procedimentos são de ordem linguística, modal e relacional, pois explicitam os diferentes tipos de relações do ato de linguagem por meio dos processos de modalização do enunciado; e de ordem discursiva em que os procedimentos contribuem para o aparecimento de outros modos de organização do discurso e da própria relação intersujeitos.

### **2.3.2.1 O enunciativo e a modalização**

---

<sup>11</sup> Posteriormente, a partir dos demais exemplos, destacaremos como o enunciador-didático assume um outro papel dentro dessa relação em que se torna também um personagem da turminha.

A modalização não se restringe a uma tradição gramatical, uma simples categoria de língua impressa de sentido. Ela é parte da composição interna do modo enunciativo, portanto é um elemento relevante para construção do discurso evidenciando as posições do sujeito comunicante em direção ao interlocutor, a ele mesmo (seu dito) e ao mundo, delineando uma parte importante do contrato de comunicação, já que expressa o tipo de relação que se pretende construir.

Segundo Charaudeau (2010),

A modalização é uma categoria de língua que reúne o conjunto dos procedimentos estritamente linguísticos, os quais permitem tornar explícito o ponto de vista do locutor. O Enunciativo é uma categoria de discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação, embora Modalização e Enunciativo estejam intimamente ligados (...). Isto porque assim como as categorias de língua permitem a constituição do discurso, as categorias de discurso têm sua contrapartida nas categorias de língua. (CHARAUDEAU, 2010, p. 83)

Portanto, a modalização possui uma ligação de encadeamento com a enunciação cumprindo o papel de inserir nos enunciados marcas linguísticas como os verbos, os advérbios e os adjetivos, os nomes em construções pessoais ou impessoais, o imperativo, a interrogação e a exclamação, instaurando as posições dos sujeitos na situação de comunicação, marcando suas posições assumidas no discurso, bem como seu investimento subjetivo ou seu apagamento. Como o próprio Bakhtin (2006) já assinalava,

Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende, antes de mais nada, uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo. (BAKHTIN, 2006, p. 138)

No exemplo apresentado na FIG. 7 e no exemplo nº 8: Então, quem se julgou dono das terras “descobertas” por Cabral? (SILVA, 2010, p.21), o enunciador-didático desdobra-se em mais de uma voz modalizando o discurso:

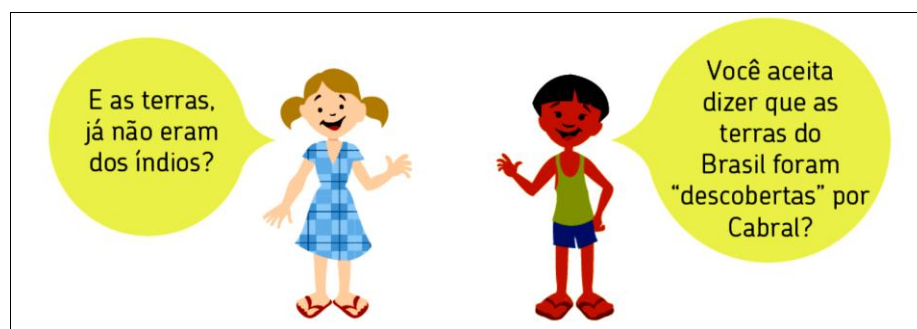


FIGURA 7 – Desdobramento de vozes  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 21)

Trazendo a voz de moradores do campo, representados pelas figuras, ele utiliza frases interrogativas para levar ao aluno questionamentos sobre os fatos da história. Insere ainda os advérbios “já” e “não”, levantando a problematização sobre a descoberta do Brasil e o próprio conceito de descoberta. Ele o faz através da modalidade interlocutiva, ou ato allocutivo, que interpela o interlocutor (leitor do livro) e o convoca a reagir à pergunta. Essa interpelação é reforçada, principalmente, quando faz o uso da locução verbal “aceita dizer” que denota uma provocação para que o aluno reaja, não se contente com a verdade oficial sobre a descoberta. E isso se fortalece no questionamento quando traz o termo descobertas entre aspas mostrando que essa é uma fala de outras pessoas e não a de um representante da Turminha do Campo, que se apresenta como cidadão crítico que não se deixa envolver pelo que é ditado por uma versão oficial da história. No final do exemplo, o enunciador-didático novamente se apresenta também mostrando que não “aceita” a versão da história de que o Brasil foi realmente descoberto, pois haveria uma apropriação indevida de um lugar no qual já havia moradores, os índios. Isso pode ser verificado no uso que o autor faz do verbo junto aos pronomes “então, quem se julgou”. O enunciador-didático propõe uma pergunta problematizadora, incentivando a não passividade.

Dessa forma, como apontado no exemplo, os modalizadores assinalam a capacidade do enunciador de se propor como sujeito marcando um posicionamento em relação ao que é dito, indicando uma intenção assinalada pela capacidade do indivíduo de tentar persuadir (GUIMARÃES, 2001, p. 68).

### 2. 3.2.2. Comportamentos Enunciativos

Charaudeau (1992, p. 648) distingue três funções para o modo de organização enunciativo: o Comportamento alocutivo em que o locutor estabelece relação de influência com o seu interlocutor, implicando um comportamento responsivo. Essa relação é concebida a partir de um ponto de vista acional visto que o locutor age sobre o interlocutor de quem é esperada uma resposta ou reação. O autor atribui dois papéis nessa relação de influência: o locutor assume posição de superioridade em relação ao outro na medida em que impõe a ele a ação de “fazer fazer/fazer dizer” na qual se pode perceber uma injunção ou interpelação; e ainda o locutor assume posição de inferioridade frente ao interlocutor do qual espera que assumo o papel de “saber” e de “poder fazer”. É uma solicitação em que se estabelece entre os dois participantes do ato comunicativo uma “relação de petição”. O locutor impõe essa relação por diversas formas: a partir de pronomes pessoais, como *tu* e *vós*, *você*, uso de verbos modais, qualificativos, nome próprio ou comum para identificar o interlocutor, frases imperativas ou interrogativas. Charaudeau (1992) alerta que nem todos os atos enunciativos são endereçados a um interlocutor como, por exemplo, em “*Je dois partir*”. O locutor apenas está informando sobre a necessidade de sua partida, não implica o interlocutor diretamente. Claro que podemos pensar também, de acordo com a situação comunicativa, que o locutor se utiliza desse comando<sup>12</sup> para explicitar a um certo visitante que ele precisa sair, portanto deve deixar sua casa. Neste caso, entramos na problemática complexa dos atos indiretos. Por sua vez, o Comportamento elocutivo é a revelação do ponto de vista próprio do locutor sobre o conteúdo de seu dizer e sobre o mundo, chamado de Propósito referencial, portanto subjetivo, e o interlocutor não está implicado nesta situação. Vejamos uma frase retirada do exemplo (35), o qual é composto pela fala de crianças moradoras do campo. Cada uma delas conta sua experiência.

No exemplo 35:

Minha família trabalha no cultivo do algodão para uma indústria. Muito trabalho no plantio e na colheita. Mas temos que arrumar o que fazer na entressafra! (SILVA, 2010, p. 75)

---

<sup>12</sup> Neste caso nos remetemos à performatividade. Os verbos apresentam diferentes comandos e sentidos de acordo como momento da enunciação. Segundo Charaudeau (2008, p. 25) “a performatividade não está inscrita na língua, poderíamos acrescentar que, em muitos casos, ocorrem realizações de atos enunciativos sem que a fórmula linguística utilizada os descreva de algum modo (...)”

temos um relato sobre como a família dessa criança, cuja presença no discurso é marcada por “minha”, sobrevive prestando serviços para uma indústria. Num relato pessoal, qualifica o trabalho como árduo e sugere, criticamente, que ainda não é o suficiente para a sobrevivência. Essa desproporcionalidade aparece entre os termos “muito trabalho” e a última frase em que expõe a necessidade de outra atividade remunerada durante a entressafra. O relato pessoal e crítico sobre o trabalho e a vida no campo põe em cena a modalidade elocutiva, através da qual o locutor expõe seu estado de espírito e sua opinião sobre o mundo e, em particular, sobre sua vida.


O locutor, no ato elocutivo, mostra-se presente sob as formas de pronomes pessoais, verbos modais, nomes próprios ou comuns para se identificar, advérbios, termos qualificativos e utilização de frases exclamativas ou optativas revelando sua implicação e seu investimento subjetivo. Seu ponto de vista situacional pode ser especificado em modo de saber (conhecimento de um propósito) como ele é avaliado (julgamento do propósito enunciado), a motivação (realização do conteúdo do propósito referencial), o engajamento (adesão ao propósito) e decisão (estatuto e grau de adesão em relação ao ato de enunciação realizado). Ao fazer essa escolha, o enunciador didático, que põe em cena esses locutores, procura também promover o envolvimento afetivo e intelectual do destinatário-aluno do campo em relação ao propósito enunciado e à cena enunciativa.

No Comportamento delocutivo, o locutor utiliza-se da fala de um terceiro, apaga-se no ato de enunciação e não implica seu interlocutor, diz como o mundo existe ou não, ou reproduz, relata o que outro locutor enunciou. A enunciação, a princípio, resulta em objetividade quando o autor relata duas possibilidades a respeito do Propósito: numa, ele impõe-se por si mesmo (evidência, probabilidade); e noutra ele é um texto (discurso relatado). Essa objetividade é uma forma de apagamento do locutor diante do que é dito eximindo-se da responsabilidade diante das informações, sendo somente uma testemunha de evidências.

As funções do enunciativo são a primeira base para uma análise e podem ser manipuladas pelo locutor de acordo com o contrato comunicativo, como ele deve ser construído, o que nos remete aos três componentes citados por Charaudeau, “mais ou menos objetivos” pertinentes para a relação contratual da qual já tratamos: comunicacional, quadro físico da situação interacional (presença ou não dos parceiros, o canal de comunicação); psicossocial, como os sujeitos se reconhecem no momento da interação (a legitimidade de cada um ao proferir a fala, por exemplo); e intencional, quando se leva em consideração o conhecimento que cada parceiro possui a respeito de si ou do outro, e os saberes que partilham naquele momento.

Na construção da enunciação, os procedimentos são de ordem linguística, modal e relacional, pois explicitam os diferentes tipos de relações do ato enunciativo por meio dos processos de modalização do enunciado; e de ordem discursiva, quando os procedimentos contribuem para o aparecimento de outros modos de organização do discurso (narrativo, descritivo e argumentativo) e da própria relação “intersujeitos”.

Charaudeau (2006) elaborou um quadro, que pode ser visto na FIG. 8, em que relaciona essas informações, os procedimentos da construção enunciativa, as quais usaremos para distribuir os elementos que encontramos durante nossa análise.

COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS	ESPECIFICAÇÕES ENUNCIATIVAS	CATEGORIAS DE LÍNGUA
<p><b>RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA</b></p> <p>(relação do locutor ao interlocutor)</p> <p> <b>ALOCUTIVO</b></p>	<p><b>Relação de força</b> (locutor/interlocutor)</p> <p>+ -</p>	<p>Interpelação</p> <p>Injunção</p> <p>Autorização</p> <p>Aviso</p> <p>Julgamento</p> <p>Sugestão</p> <p>Proposta</p>
	<p><b>Relação de pedido</b> (locutor/interlocutor)</p> <p>- +</p>	<p>Interrogação</p> <p>Petição</p>
<p><b>PONTO DE VISTA SOBRE O MUNDO</b></p>	<p>Modo de saber</p>	<p>Constatação</p> <p>Saber/Ignorância</p>

(relação do locutor consigo mesmo e com seu dito)  ➡ <b>ELOCUTIVO</b>	Avaliação	Opinião Apreciação
	Motivação	Obrigação Possibilidade Querer
	Engajamento	Promessa Aceitação/recusa Acordo/desacordo Declaração Proclamação
	Decisão	Proclamação
<b>APAGAMENTO DO PONTO DE VISTA</b>  (relação do locutor com um terceiro)  ➡ <b>DELOCUTIVO</b>	<b>como o mundo se impõe</b>	Asserção
	<b>como o outro fala</b>	Discurso relatado

FIGURA 8- Procedimentos da construção enunciativa  
Fonte: Charaudeau, 2010, p. 85.

### 2.3.3. Categorias do Modo de Organização Descritivo

Em nosso primeiro contato com o mundo, passamos a manter uma relação de identificação com os objetos, os quais se tornam parte de nossa realidade. Essa relação não acontece de maneira extremamente objetiva, pois eles vão adquirindo significado à medida que convivemos em um espaço social carregado de história, cujas representações são impressas na linguagem. O crescimento do sujeito não é apenas biológico, mas também psicossocial.

Alargamos nossa percepção sobre os objetos e as relações psicossociais na interação com outros indivíduos, integramos a este ou aquele grupo que trazem determinadas representações sobre o mundo e são parte de nossa história, de nossas experiências. Os objetos de nossa realidade não são desprovidos da marca subjetiva dos sujeitos.

Bakhtin (2006) já postulava sobre essa amplitude da palavra não encerrar seu sentido em si mesma, numa simples relação entre objeto e som:

(...) a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 86)

O dito adquire sentido somente quando ligado a uma situação de comunicação, com uma finalidade comunicativa em que os sujeitos trazem para o contrato comunicativo todas as suas experiências, seus papéis sociais.

Apontamos o Modo de Organização Descritivo cujo processo de construção está ligado à visão de um grupo sobre o mundo. Segundo Charaudeau (1992), esse modo de organização não se confunde com a descrição, visto que esta é apenas um termo utilizado para definir um tipo textual ou apenas um fragmento de texto, portanto é apenas um resultado da materialidade linguística. Esse modo de organização concentra-se em três importantes componentes que envolvem a construção e a encenação descritiva: nomear, localizar-situar, quantificar e qualificar. Na construção descritiva desses quatro componentes de nomeação, localização, quantificação e qualificação, os procedimentos de configuração são divididos em discursivos e linguísticos. Na encenação descritiva, abordaremos os componentes e efeitos presentes assim como os procedimentos de composição.

### **2.3.3.1. Construção descritiva**

O componente nomear dá existência a um ser pela operação da percepção sobre a diferença na continuidade do universo e, ao mesmo tempo, relaciona essa diferença a uma semelhança constituindo o princípio da classificação. A percepção e a classificação são construídas pelo sujeito baseadas em sua visão sobre o mundo, ele é sobredeterminado pelas características culturais do grupo social ou civilizacional obedecendo, dessa forma, a imaginários sociodiscursivos, “a atividade descritiva se inscreve sempre numa finalidade comunicativa que fornece, e até mesmo impõe, seu quadro de pertinência” (CHARAUDEAU, 2006, p.113). A partir desses aspectos, a descrição poderá compor seu discurso, objetiva ou subjetivamente, dependendo da visão do descritor ao analisar o contrato comunicativo no qual está inserido.

Localizar-situar é o componente que permite determinar o lugar ocupado por um ser no espaço e no tempo para adquirir existência, para sua razão de ser, sua posição no espaço temporal. O componente qualificar, assim como o nomear, identifica seres fazendo-os existir, mas também se diferencia dele ao especificar um ser no mundo delimitando-o, atribui um sentido particular aos seres. Qualificar permite ao sujeito apontar sua posse diante do mundo pelas suas experiências, baseado em normas sociais de cada lugar, deixando visível tanto sua racionalidade quanto sentidos e sentimentos, a manifestação de imaginários individuais e coletivos, o que denota que o sujeito situa-se em um jogo de conflito entre o que faz parte de sua percepção e o que é do consenso social.

Charaudeau (1992) aponta a dificuldade em determinar uma fórmula para a criação de um percurso obrigatório para compor o Descritivo, mesmo diante de algumas regularidades discursivas. É um modo de organização também dependentente do Narrativo e do Argumentativo, mas, ao mesmo tempo, é igualmente livre porque possui uma lógica interna. Nos procedimentos discursivos há a identificação, a construção objetiva e construção subjetiva do mundo.

A Identificação é a produção da existência dos seres pela identificação por uma referência material, presente em substantivos concretos, ou não material, em substantivos abstratos. Essa nomeação pode ser genérica (nomes comuns) ou específica (uso de nomes próprios, acompanhados ou não de qualidades). Nesse procedimento pode haver textos com a finalidade de recensar seres (os inventários, listas recapitulativas, listas identificatórias, nomenclaturas); ou com a finalidade de informar, conhecendo ou reconhecendo seres cuja identidade é indispensável para a compreensão do relato, argumentação ou citações.

Na Construção objetiva do mundo, há uma visão de verdade sobre o mundo, compartilhada com os sujeitos no contrato. Os seres descritos existem independentemente da subjetividade

do descritor, com uma organização sistematizada do mundo ou de uma observação. É comum em textos como verbetes, enciclopédias, de lei, didáticos, com a finalidade de definir; em textos científicos, crônicas jornalísticas, modos de usar, com o objetivo explicar; em textos de anúncios e panfletos, para incitar; e em textos com passagens de relatos literários e resumos, para contar.

A Construção subjetiva do mundo está ligada ao imaginário pessoal do sujeito, o qual pode descrever os seres do mundo e seu comportamento através de uma visão não verificável. Pode acontecer como resultado de uma intervenção na qual o narrador deixa transparecer sentimentos; e também como resultado de um mundo mitificado pelo autor, uma descrição ficcional que, em muitos momentos, confronta-se com a realidade. Nessa perspectiva, há o objetivo de incitar, como se percebe em textos publicitários, textos de declarações, anúncios e mensagens e catálogos; ou ainda contar como os textos jornalísticos (reportagens e relatórios), canções, histórias em quadrinhos, textos literários ou poemas.

Nos procedimentos linguísticos aparecem uma ou mais categorias de língua, combinando-se ou não, para a construção do Modo Descritivo. Para nomear, existem as categorias de denominação (nomes comuns ou próprios) sob o ponto de vista geral, de pertinência ou particular, especificando; categoria de indeterminação; atualização ou concretização com o uso de artigos; dependência, utilizando pronomes possessivos produzindo uma apreciação; a designação, pelo uso de demonstrativos; a quantificação com efeito de subjetividade ou de objetividade; e a enumeração, com a utilização de dêiticos, artigos, ou nomes no plural não precedidos de artigos. Ao localizar-situar, o descritor lança mão de categorias que oferecem a ideia de espaço temporal determinado ou ainda deixam os lugares e o tempo imprecisos. Para qualificar, há uma associação com outros elementos permitindo uma construção objetiva ou subjetiva do mundo com efeitos de realidade/ficção descrevendo propriedades de seres humanos ou não humanos .

### **2.3.3. 2. A encenação Descritiva**

Ela é construída a partir de componentes e efeitos e, ainda, os procedimentos da composição. Em componentes e efeitos, a encenação é ordenada pelo sujeito falante que assume o papel de descritor e este pode intervir explicitamente ou não no texto, produzindo alguns efeitos possíveis como o de saber, realidade e de ficção, confiança e gênero. No efeito de saber, o sujeito realiza identificações e qualificações sobre um objeto a respeito do mundo, operando sob uma observação sistemática ou objetiva, criando um perfil para si: o perfil de alguém sábio e produtor de informações verossímeis. Em efeitos de verdade e ficção, há uma transitoriedade do descritor entre esses dois espaços, produzindo uma imagem de exterioridade ao mundo descrito ou ainda como parte interessada em sua organização. O efeito de confiança traz a apreciação pessoal do descritor que pode indicá-la pelo uso de parênteses, traço de união, reflexões de caráter geral como provérbios e máximas, comparações etc. Nesse efeito, o descritor demonstra sua subjetividade com reflexões pessoais, interpela o leitor para que ele também compartilhe de sua própria reflexão ou dos critérios que norteiam a descrição ou ainda negando algumas qualificações antes de afirmar outras. Por último, no efeito de gênero, o descritor utiliza-se de alguns procedimentos discursivos recorrentes em determinado gênero com a pretensão de produzir efeito de semelhança como acontece em pastiches, paródias, plágios etc.

Os procedimentos de composição correspondem à organização semiológica do texto descritivo que nos apontam qual a extensão de uma descrição, a disposição gráfica dos elementos ou sua ordenação dependendo do gênero, seu suporte e objetivos do descritor. A extensão descritiva está atrelada apenas à finalidade discursiva do texto e apresenta três finalidades de descrição: informar, contar e explicar. A disposição gráfica dependerá do suporte do material para tornar o texto legível como, por exemplo, as disposições verticais e hierarquizadas, disposição em estrela, em quadro ou legenda. O ordenamento interno está ligado à organização dos elementos descritivos de um texto, uns em relação aos outros, de forma cumulativa e hierarquizada e até todos em um mesmo texto. Apresenta-se como inventário dos elementos de um todo, objetos ou pessoas presentes num lugar, acúmulo de adjetivos ou descrição de certo percurso.

Dessa forma, a organização do descritivo não é uma escolha aleatória, mas determinada pela situação, o projeto de fala e os parâmetros do contrato comunicativo. Segundo Koch (2003), baseada no trabalho de Blikstein,

(...) o que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. Ou seja, percebemos os objetos tal como previamente definidos por nossas práticas culturais: a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem. (KOCH, 2003, p. 77)

O Descritivo permite evidenciar os imaginários, a revelação de efeitos de sentido em virtude daquilo que é selecionado para o projeto de dizer.

#### **2.3.4. Categorias do Modo de Organização Narrativo**

A caracterização da Narração não é uma tarefa simples. Esse é o posicionamento apresentado por Charaudeau (1992) que aconselha sobre a necessidade de primeiramente refletir sobre as concepções existentes sobre o assunto antes de concluir o que ela realmente seja. O consenso é difícil quando se abordam outras denominações para tratar sobre o mesmo termo como narrativa e história, sem uma noção exata até mesmo da diferença entre descrição e narração, ou ainda sobre a possibilidade de definir com exatidão os limites entre os dois. E, para tratar dessas questões, é relevante e preciso considerar elementos importantes como categorias de língua, categorias de discurso e situação de comunicação.

Charaudeau (1992) propõe também os questionamentos: é possível delimitar o que seja uma Narração apenas com propostas de atividades centradas em contar? Ao contar, não há a utilização de elementos descritivos? Para as perguntas, o próprio autor responde:

Não se trata de elaborar uma tipologia dos textos narrativos, mas de pôr em evidência os componentes e os procedimentos de um modo de organização cuja combinação deve permitir compreender melhor as múltiplas significações de um texto. (CHARAUDEAU, 2006, p. 153)

Daí a importância de trazer para a discussão as categorias de língua, discurso e situação de comunicação. Narrativa e Modo de Organização são diferentes. A Narrativa engloba o modo

de organização, ela se constrói pelo narrativo e também pelo descritivo. O papel assumido pelo sujeito no Modo Narrativo pode ser o de testemunha, a qual se apresenta diretamente ligada ao espaço no qual construirá uma visão de verdade sobre o que enuncia. O autor reafirma a ligação do Modo Narrativo com os outros modos, pois a existência de um modo de organização não é independente.

O Modo Narrativo apresenta uma dupla articulação favorecendo a combinação de elementos, portanto não é uma organização mecânica. Essa dupla articulação é composta pela Organização da Lógica Narrativa, resultado da projeção do narrador voltado para o mundo referencial; e a Encenação Narrativa, construção do universo narrado pelo sujeito baseado em um contrato de comunicação em que está presente o interlocutor.

#### **2.3.4.1. Organização da Lógica Narrativa**

A Lógica Narrativa é composta por três elementos definidos, uns em relação aos outros: actantes, processo e ação. Os actantes desempenham papéis durante uma ação e eles são unidos pelo processo que estabelece uma orientação funcional à ação. Os dois últimos são integrados por sequências a partir de princípios de organização.

Os actantes podem ser ligados aos actantes linguísticos, mas ressalte-se que o ponto em questão são as categorias do discurso. Os actantes desempenham papéis narrativos, de hierarquização e de actantes narrativos. O papel narrativo está ligado à ação e é reconhecido em observação a um contexto que determina qual seria a identidade de um agente, ou destinatário ou o objeto dessa ação. Neste caso, a categoria de língua não possui uma existência isolada, ela é necessária para compor o papel narrativo. Na hierarquização, os actantes narrativos diferem-se dos linguísticos justamente por obedecerem a uma hierarquia sob dois pontos de vista: de sua natureza, em que são actantes humanos, ou assim considerados, podendo ser caracterizados em agentes ou passivos e circulam circunstantes em seu entorno; e de sua importância na trama narrativa da história ou como actantes principais ou secundários. Os actantes narrativos são definidos a partir de qual papel será desempenhado por eles, daí uma qualificação sobredeterminada por este objetivo. Pode-se, por exemplo, dar

a um migrante a característica de sofredor (migrante-sofredor), se o papel for ocupado por um homem do campo, mas frisamos que esse homem poderia ser qualquer outro, de espaços diferentes. Essa escolha depende da imagem que o narrador queira construir, quem será o actante. O actante é um papel abstrato que se concretiza na figura de alguém. O homem do campo poderia receber várias abstrações como juiz de direito, lavrador, sem-terra, senador, sindicalista, mas ela será escolhida de acordo com os objetivos pretendidos. Um migrante-sofredor, relacionado a homem do campo, poderia implicar as várias situações em que o morador do campo, destituído de terras, ou valorização do seu espaço, ou desemprego, opte por morar em uma cidade que não lhe dará o retorno pretendido: melhoria de vida.

Os processos e a função narrativa estão interligados: os processos assumem a posição de semantização das ações e estas com a função narrativa a qual indica quando uma ação desencadeará. Nessa ligação há uma relação entre os processos de língua e os de discurso. Um processo narrativo pode gerar várias ações assim como uma ação pode gerar processos narrativos. Dessa forma, é possível atribuir arquétipos aos processos, dar-lhes uma qualificação. Charaudeau (1992) atesta que a hierarquização de uma função narrativa é complexa visto que nem todas as funções ocupam o mesmo plano, entretanto ela é estabelecida mediante a totalidade do contexto narrativo. Essa hierarquização divide-se pela função principal que engloba grandes articulações da história, desdobrando-se em causa e consequência; e também pela função narrativa secundária, não menos importante, a qual preenche lacunas na totalidade da história.

As sequências possibilitam a integração entre os actantes e sua inserção nos processos narrativos. Essas sequências são concebidas a partir de princípios de organização intimamente ligados, juntos oportunizando a construção narrativa e fornecendo uma ideia de atemporalidade que permite considerar diferentes materiais semiológicos como filme, história em quadrinhos, teatro, e ainda a criação de arquétipos. Os princípios que constituem a lógica são o de coerência, intencionalidade, encadeamento, localização. Veremos como eles se combinam a partir da análise do livro.

Ainda na Lógica Narrativa, o autor trata de sua configuração, a qual considera especificidades semânticas que preenchem os arquétipos da trama narrativa transformando-a em uma verdadeira história contada. Os princípios de organização acima citados são também responsáveis pela passagem da lógica narrativa à organização da configuração narrativa. Assinalamos os procedimentos ligados à configuração: motivação intencional, cronologia, ritmo e espaço-temporal. A Motivação intencional incide sobre os princípios de coerência e intencionalidade atribuindo ao actante (ou agente?) uma intenção voluntária ou não voluntária ao agir na sequência narrativa. O agente-voluntário traduz-se em um actante consciente de seu projeto de fazer enquanto o agente não-voluntário não possui esse projeto, não está consciente sobre o que realizar ou o que o motiva, sendo, portanto, manipulado. Já a Cronologia obedece ao princípio de encadeamento apresentando-se de forma contínua (progressão ou inversão) ou descontínua (expectativa ou alternância). O Ritmo está igualmente relacionado ao princípio de encadeamento. Refere-se à forma como as sequências e ações “desenrolam-se”, em regime de alternância, rapidamente, lentamente, condensada ou alongadamente e essas variações agrupam-se em procedimentos de condensação (sucessão de acontecimentos breves) ou de expansão (produz determinados efeitos através de uma interrupção na narrativa). Com relação ao Espaço-Temporal, podemos dizer que ele é dependente do princípio de localização e concerne à situação no tempo ou localização no espaço.

#### **2.3.4.2. Encenação Narrativa**

Charaudeau (1992) interroga sobre qual seria o dispositivo de uma comunicação cujo objeto é a narrativa, se seus componentes e procedimentos tornariam possível sua realização, o que nos direciona a refletir, a partir dessa proposta, sobre como os alunos do campo são significados. Nesse espaço de reflexão estão presentes o dispositivo narrativo e os procedimentos de configuração.

No dispositivo narrativo, o autor distingue os sujeitos em torno da história assim como elaborou o dispositivo do contrato de comunicação no qual há quatro sujeitos envolvidos e de que já tratamos: EUE e TUD, o EUC e oTUi.

Há uma encenação narrativa articulada em dois espaços de significação: os espaços extratextual e intratextual. No espaço extratextual, externo ao texto, localizam-se o autor e o leitor reais trocando o texto entre si. São seres cuja identidade é social. No espaço intratextual, interno ao texto, estão o narrador e o leitor destinatário, seres de papel e de identidade discursiva. Esses dois espaços e seus sujeitos são assim relacionados pelo autor, conforme pode ser visto na FIG. 9:

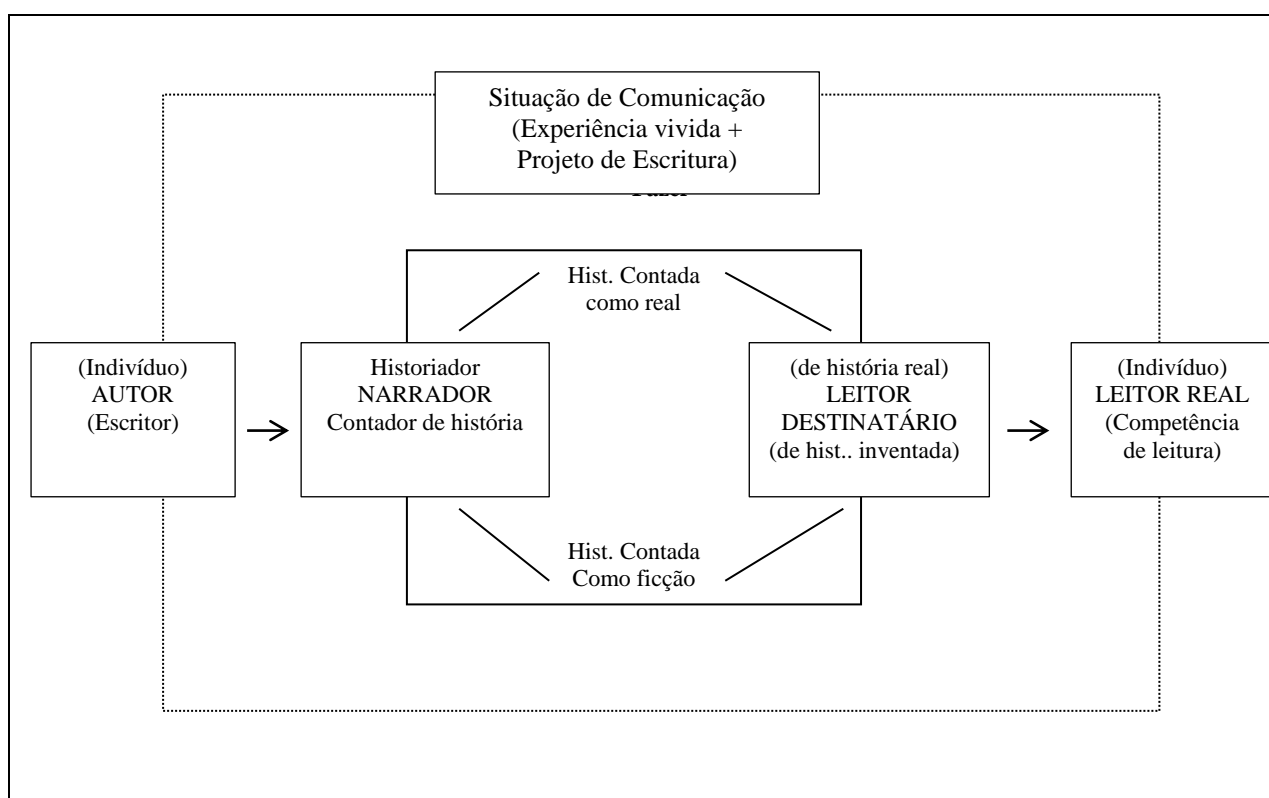


FIGURA 9 - Dispositivo da Encenação Narrativa  
 Fonte: CHARAUDEAU, 2006, p. 184.

Os procedimentos de configuração referem-se à identidade, ao estatuto e aos pontos de vista do narrador textual. No dispositivo narrativo cada um dos sujeitos possui uma identidade própria o que os faz desempenhar papéis diferentes: presença e intervenção do autor-indivíduo (é um autor personagem que se dirige ao leitor explicitamente apresentando-se como um cronista convocando o leitor a compartilhar suas apreciações como um contador testemunha de sua própria vida, ou como um contador em primeira pessoa, porém não é uma autobiografia); presença e intervenção de autor-escritor (mantém relação de cumplicidade com o leitor que é percebida a partir das marcas discursivas na escrita); presença e intervenção do narrador-historiador (é testemunha de fatos históricos os quais são destituídos

de qualquer subjetivismo do narrador); e presença do narrador-contador (relata a história de alguém, portanto esse sujeito apaga-se da narrativa, contudo não exclui o fato de que ele pode surgir com diferentes objetivos).

Ao tratar do estatuto do narrador, Charaudeau (1992) fala da relação do narrador com a história contada. Essa relação é caracterizada como complexa visto que se subordina ao estatuto do narrador, sua identidade e ainda ao seu ponto de vista a respeito das personagens da história.

O narrador é considerado como a instância que conta a história de um outro (ele não é o herói), conta sua própria história (ele é o herói), e ainda podem existir vários narradores quando há a integração de diversas histórias, contudo existe um narrador primário o qual ordena (domina) o conjunto do texto.

Com relação aos pontos de vista do narrador, destaca-se a ligação entre narrador e personagem, o saber que ele possui sobre ela e é transmitido ao leitor. O narrador descreve a personagem sob o ponto de vista externo (objetivo) quando ela é caracterizada sob aspectos físicos ou do ponto de vista interno (subjetivo) no qual a personagem é vista pelo seu interior, os sentimentos, pensamentos e impulsos. Esses aspectos são percebidos apenas pelo narrador, pois este está em uma posição privilegiada.

### **3. ANÁLISE DOS MATERIAIS**

Tendo em vista a impossibilidade de destacar todo o conteúdo dos dois livros, como afirmamos anteriormente, retiramos aqueles cujos elementos foram enfatizados em “Tematização” e que se mostram contrastantes em relação aos livros mais tradicionais.

Após a análise feita a partir dos três modos de organização destacados, faremos um breve comentário sobre os livros nomeados pelos movimentos sociais como destoantes das propostas realizadas por eles. Reiteramos que nosso objetivo não é empreender uma comparação entre os livros Escola Ativa e aqueles considerados “urbanizados” pela Educação do Campo. Contudo, será importante essa comparação no momento em que considerarmos a forma como alguns elementos aparecem em nosso *corpus*, como é visto o povo do campo, como eles aparecem no texto, qual tratamento lhes é dado.

#### **3.1. Modo Enunciativo: os procedimentos linguísticos das modalidades enunciativas**

##### **3.1.1. Alocutivo**

###### **3.1.1.1. Interpelação**

Esta é uma das categorias que, segundo Charaudeau (1992), mantêm uma relação de força, pois o locutor tem maior presença diante do interlocutor. Nessa modalidade, o locutor identifica claramente seu interlocutor, direciona-se a ele e este deve reconhecer-se como alvo de uma interpelação.

No exemplo nº 1: *Querida criança!* (SILVA, 2010, p. 5), numa forma vocativa, o termo “criança” denota aproximação das autoras ao TU, o que pode facilitar uma persuasão direcionada à realização das atividades visto que se sente “obrigada” a significar sua presença. Contudo, podemos dizer que a ação do locutor não é necessariamente transmitir uma relação de obrigação como muitas vezes é pautada no discurso didático. Esse ato, além de comportar uma dimensão afetiva na relação entre o locutor-enunciador didático e o aluno, também interpela a criança em sua identidade.

### 3.1.1.2. Injunção

O locutor-enunciador didático estabelece os comandos sobre o que deve ser feito ou dito e ao interlocutor-aprendiz é dada a tarefa de “saber fazer”. Podemos perceber nos enunciados elementos, como o uso de verbos no imperativo, utilizados explícita ou implicitamente, nestes exemplos:

(24) Escreva, à sua maneira, como devia ser a vida e o trabalho dos escravos, nas minas de ouro, no século XIX. (SILVA, 2010, p. 61)

(40) Desenhe representando, à sua moda, uma família de imigrantes. (SILVA, 2010, p. 96);

(54) (...) Você vai organizar uma campanha para melhorar as condições dos estudantes na sua escola. (SILVA, 2010, p. 164);

(65) Aprecie a beleza literária, a leveza e o toque de simplicidade dado pelo escritor ao escrever sobre si mesmo. (GONDIN & DIAS, 2010, p. 17);

(70) Apresente ao educador suas atividades realizadas neste módulo e peça que ele registre seu progresso na ficha de controle de progresso. (GONDIN & DIAS, 2010, p.24)

(72) Repare como o canto acentua o ritmo! / O canto pode ser acompanhado por palmas. / Experimente. (GONDIN & DIAS, 2010, p. 26);

(81) (...) Participe ativamente! (GONDIN & DIAS, 2010, p. 57)

Nos trechos acima é possível perceber que há uma ordem direta ao interlocutor na presença do pronome de tratamento “você” e pelo uso de verbos no imperativo referentes à segunda pessoa. Contudo, isso foi feito de forma amenizada, principalmente quando percebemos, semanticamente, quais verbos foram utilizados, desfazendo o tom autoritário daquele que ordena. Os verbos “participe, repare, apresente, aprecie, experimente, pergunte” são comandos específicos para a realização de atividades, mas passam uma imagem de que os alunos farão algo prazeroso e, sobretudo, que estão sendo convidados a participar e a adotar uma atitude ativa. Em “vai organizar” há uma ordem implícita (organize), pretende-se que o TU esteja disposto a executar um ato. No exemplo nº 47 (FIG. 10), a fala assumida pela Turminha do Campo, implicitamente, é também uma injunção disfarçada, pois os personagens demonstram interesse em conhecer o Rio de Janeiro, mas na verdade é uma forma das autoras aplicarem a injunção de elaboração de uma pesquisa sobre o Rio de Janeiro. Dessa forma, abrem mão de uma relação mais profundamente impositiva. Acrescente-se a esses aspectos já citados que o enunciador didático busca “polir” ainda mais a força injuntiva deixando ao

aluno a liberdade de responder “à sua moda” ou “à sua maneira”. Tais atitudes enunciativas, combinadas com diversas outras destacadas neste trabalho, podem ser chamadas de “atenuadores de força injuntiva”, que parecem ter o objetivo de atuar sobre propriedades identitárias do aluno e, ao mesmo tempo, servir de indicadores de uma atitude pedagógica centrada na autonomia do aluno, desfazendo uma relação vertical entre professor e aluno, muito recorrente no ensino tradicional.



FIGURA 10 – Exemplo nº 47  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 129)

### 3.1.1.3. Aviso-advertência

O interlocutor é levado a prevenir-se de algo que ignorava, pois o locutor o alerta sobre uma situação que poderia levá-lo a um risco de degradação da situação (FIG.11-12):



FIGURA 11 – Exemplo 6  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 17)



FIGURA 12 – Exemplo 97  
Fonte: (GONDIN & DIAS, 2010, p.150)

O enunciador-didático traz a Turminha do Campo para realizar a modalidade alocutiva de aviso-advertência, o que oportuniza mais proximidade e, implicitamente, parece mais um conselho de alguém que é como ele, portanto, mais fácil de ser atendido. A garota adverte sobre o perigo de se caçar. Se alguém como ela conhece e evita o perigo, o outro, também morador do campo, ficará alerta quanto a esse fato. O aviso-advertência é sublimado. Há também uma amenização no exemplo nº 97 na medida em que o aluno é direcionado a realizar uma ação excluída de atitudes que o “enunciador-didático” considera não serem oportunas para a atividade proposta. Chama-lhe a atenção, fazendo-o compartilhar da mesma opinião como se isso fosse “óbvio”, o que impede o aluno de realizar uma asserção que o enunciador não quer.

#### **3.1.1.4. Sugestão**

O locutor, mesmo mantendo uma relação de força frente a seu interlocutor, ocupante de um lugar desfavorável, oferece uma opção de escolha construindo um contrato menos autoritário em que o TU possui a liberdade de realizar ou não a ação.

A sugestão possui forte presença nos enunciados das atividades, como demonstramos nos exemplos destacados:

(69) Se quiser, faça versos (cada linha de um poema) (GONDIN & DIAS, 2010, p.24);

(78) (...) Se for possível, arranje uma moela de galinha (GONDIN & DIAS, 2010, p.49-50) (79) Você poderia convidar um advogado para vir à sua sala de aula e dar um parecer sobre o caso. Seria interessante entrevistá-lo, você não acha? (GONDIN & DIAS, 2010, p. 54)

O uso dos termos “se for possível, se quiser, você poderia”, oferece ao aluno comandos desvinculados da ideia de obrigação, palavra muito presente nas relações tradicionais da sala de aula. Nas situações tradicionais, o aluno sente-se obrigado, a todo momento, a realizar ações que muitas vezes não lhe despertam o interesse, porém são cumpridas porque isso é esperado. As expressões encontradas em nosso livro orientado para o campo funcionam, portanto, como atenuadores de força injuntiva e se envolvem diretamente com o problema da

identidade do aluno e, também, do professor. O enunciador-didático não mantém como foco apenas o aluno. No contrato comunicativo ele imprime em seu discurso formas de mostrar ao professor que ele (professor) deverá manter uma relação horizontal, isto é, a relação não está pautada pelo eixo ordem-cumprimento.

### **3.1.1.5. Interrogação**

Esta modalidade pode apresentar o interlocutor como aquele que possui uma relação de força maior frente ao locutor que revela ignorância (não-saber) ao pedir que lhe seja dada uma informação. Contudo, o locutor ainda impõe ao interlocutor o papel de interrogado. O interlocutor está numa posição em que se vê obrigado a responder visto que lhe é atribuída a competência para tal ação, mas caso não seja capaz de cumprir essa tarefa não sofrerá uma sanção. Essa modalidade faz-se muito presente no contexto escolar, pois o professor utiliza-se dela para construir seu papel na relação com o aluno, portanto é também presente em manuais didáticos utilizados em sala de aula.

Destacamos alguns exemplos curiosos:

- (12) O que você acha da expressão “caçar” índios? (SILVA, 2010, p. 28);
- (20) (...) Qual é o uso da terra em sua comunidade? / O que deve permanecer em sua comunidade? / O que deve ser modificado em sua comunidade? (SILVA, 2010, p. 49);
- (59) (...) Qual foi, na sua opinião, a maior conquista dos trabalhadores do campo? (...) (SILVA, 2010, p. 180).

É utilizada a modalidade interrogação, contudo os autores incluem nelas elementos incomuns, como no exemplo nº12, em que modaliza o termo “caçar” na medida em que impõe ao interlocutor sua opinião e, portanto, sua reflexão crítica a respeito do que é discutido. Ao perguntar ao aluno sua opinião sobre “caçar índios”, parece querer levantar o questionamento sobre o caso, buscando fazer inferir que tal atitude é absurda, não convencional, que não deveria ser aplicada a seres humanos. Nos exemplos nº 12 e nº 59 é requisitado ao aluno a opinião diante do que é discutido, “que você acha, na sua opinião”, sobre o conteúdo trabalhado no livro, o que permite, com mais intensidade, percebermos uma relação de força maior oferecida ao interlocutor que não se sentiria na obrigação de encontrar uma única

resposta correta, mas algo referente a sua visão diante dos acontecimentos. Trata-se, portanto, de uma interrogação problematizadora, e não apenas de uma interrogação diagnóstica.

O enunciador-didático, transvestido de Turminha do Campo, realiza perguntas e ao mesmo tempo demonstra sua opinião diante do tema tratado nas atividades. Retomamos ao exemplo nº 8, no qual, em seu universo de crenças, parece já estar convicto de que as “terras” pertenciam aos índios e que não foram “descobertas”. Além de apresentar sua opinião, provoca o aluno ao lhe perguntar: “você aceita” com o objetivo de que o aluno passe a ter o mesmo juízo de valor que ele: os índios eram donos das terras, portanto o Brasil não foi descoberto. No exemplo nº 20, há o conhecimento de que os alunos moram em uma comunidade e que ela apresenta problemas como em muitas outras. Afinal, o enunciador-didático trabalha com o pressuposto de que o material é dirigido a alunos do campo, é um contrato formalizado em uma situação comunicativa prévia. A partir da interrogação, com temas relativos ao universo do campo, leva-se o aluno a problematizar seu próprio espaço e, obrigando-o, de certa forma, a reconhecer sua realidade e refletir sobre ela, principalmente, se for o caso de encontrar problemas que deverão ser postos em discussão e procurar uma solução.

### **3.1.2. Elocutivo**

Entre as modalidades do elocutivo, destacaremos a constatação e saber/ignorância (o modo de saber), apreciação (a avaliação), querer (a motivação) e proclamação (o engajamento).

#### **3.1.2.1. Constatação**

O locutor faz uma constatação e o interlocutor não está implicado, apenas testemunha algo dito por outro. Contudo, é relevante destacar que o fato de alguém realizar uma constatação pode ainda ser uma estratégia para recusar ou avaliar o que desejaria expressar.

No exemplo nº 15: “Portugueses foram chegando e ficando” (SILVA, 2010, p. 33), o enunciador-didático afirma algo num determinado momento em que a matéria tratava do “Descobrimento do Brasil”, a chegada dos portugueses. Apesar de procurar fornecer uma

informação aos alunos, ele se utiliza de termos “foram chegando e ficando” que denunciam seu posicionamento, modalizam seu dito. É possível percebermos que o enunciador-didático vê a chegada dos portugueses comparando àqueles que chegam e não saem mais justamente com o objetivo de apossar de determinado local e não haver mais possibilidade de saída. Dependendo do momento da enunciação, uma simples constatação por parte de um locutor pode adquirir um tom subjetivo, o que pode ser perceptível no contrato com o interlocutor que possui um pacto com o outro e é testemunha do dito.

### **3.1.2.2. Saber/ignorância**

O locutor, diante de uma situação pressuposta, revela poder (saber) ou não (ignorância) ser reconhecido em sua verdade, enquanto o interlocutor é apenas uma testemunha dessa revelação.

Este exemplo nº 5:

O que muda na vida dos caçadores coletores quando eles se tornam agricultores?/ - Qual a atividade econômica de sua família para garantir a sobrevivência? Com que ela se parece: caçadores coletores ou agricultores? Por quê?” (SILVA, 2010, p.17)

é bastante curioso visto que o enunciador-didático utiliza-se de suas interrogações para mostrar seu saber sobre a comunidade onde moram os alunos. São feitas perguntas sobre determinado conteúdo trabalhado em que o enunciador posiciona-se a partir de seu imaginário sobre o que gira em torno da vida dos alunos ou ainda sobre os elementos colocados em tema: agricultores, atividade econômica e caçadores coletores. Ele interroga oferecendo possibilidades, demonstrando seu saber: os caçadores coletores alteram suas rotinas ao se transformarem em agricultores, a família dos alunos realiza alguma atividade econômica e pode pertencer a um grupo de coletores ou agricultores.

O enunciador-didático (FIG.13) assume a posição de um morador do campo ao dizer “Eu soube que os chineses criam em casa, em caixas de um metro cúbico” e declarando o conhecimento sobre a existência de uma informação relacionada aos chineses. É relevante destacar que o verbo soube pode denunciar um posicionamento do que enuncia, visto que o mesmo demonstra que, apesar de ter esse conhecimento, não o caracteriza como totalmente

certo, havendo a necessidade de comprovação. Por isso há um tom de “eu ignoro”. Destacamos ainda, diante disso, como a Turminha do Campo representa interlocutores conscientemente críticos que não consideram as informações sempre sacramentadas como verdadeiras, visto que esse valor depende de quem diz, o que é perceptível quando ele fala da necessidade de pesquisar. A presença implícita do pronome *nós* em “vamos pesquisar” implica destacar a inclusão do enunciador-didático na situação comunicativa: não apenas o aluno, mas também ele, enquanto EUE, deve estar engajado, participante dos momentos de aprendizagem, desmistificando a ideia de que somente o aluno aprende, ou ainda mostrando que ele também vive a realidade do campo e valoriza o saber produzido nesse espaço.

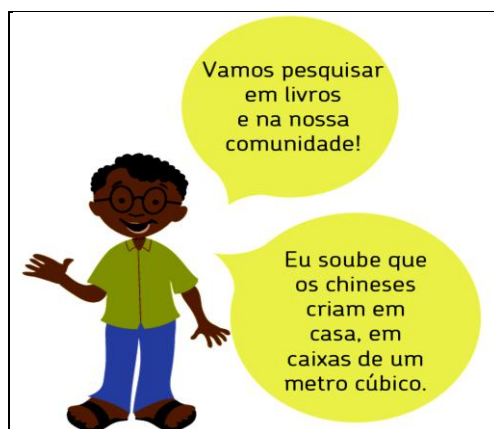


FIGURA 13 – Exemplo nº 7  
Fonte: (SILVA, 2010, p.19)

### 3.1.2.3. Apreciação

O locutor revela seus sentimentos a partir de algo que já é pressuposto. Nessa modalidade participam os domínios de valor como o ético, o estético, o hedônico, o pragmático. Estes domínios estão presentes na encenação argumentativa. Dessa forma, o julgamento feito pelo locutor não se baseia na razão, e sim no afeto. A apreciação está presente em muitos momentos nas atividades propostas pelas autoras.

Na FIGURA14 e nos exemplos:

(63) Para iniciá-la... um livro! (GONDIN & DIAS, 2010, p. 12);

(64) Bartolomeu Campos Queirós, o autor, passa genialmente pela prosa e pelo verso. Leia o texto! Pense! Imagine! / Descubra o jogo jogado, o brinquedo com as palavras (...) (GONDIN & DIAS, 2010, p. 12)

(71) Outro poema! Outro poeta! (GONDIN & DIAS, 2010, p. 25)

Os sinais de exclamação utilizados já revelam a apreciação das locutoras, as autoras, frente ao que é abordado. Eles foram estrategicamente utilizados para antecipar uma apreciação de que os temas trabalhados são interessantes e prazerosos. As autoras demonstram empolgação diante das atividades propostas: sobre o livro, o autor Bartolomeu Campos Queirós, o poema. Isso pode contagiar o aluno que poderá não ter certa resistência às atividades. Retomamos o exemplo (8) em que o valor ético é trabalhado, pois as autoras, a partir da Turminha do Campo, transparecem indignação diante do fato de que os índios tiveram seus direitos desrespeitados, usurpados, visto que suas terras foram tomadas pelos portugueses que disseram ter descoberto novas terras. Na pergunta do exemplo nº 58 (FIG. 14) está implícito o julgamento ético, principalmente por estar acompanhado de duas imagens contrastantes que representam a desigualdade social:



FIGURA 14 – Exemplo nº 58  
 Fonte: (SILVA, 2010, p. 176)

Sabemos que o elocutivo não implica o interlocutor, contudo o fato de o locutor deixar transparecer uma avaliação afetiva em uma situação comunicativa é uma forma de persuasão, de diálogo.

#### 3.1.2.4. Querer

No enunciado, o locutor denota possuir uma ação a realizar, mas que não é dependente dele, o que o faz recorrer a um outro, portanto numa situação de carência. O interlocutor testemunha esse querer, que se manifesta de formas diferentes: desejo íntimo do locutor que desconhece o agente ou a causa realizadora desse desejo; o anseio cuja realização é quase impossível; e a

exigência, um querer mais intenso que está ligado à posição de autoridade do locutor que requer a submissão do interlocutor para que sua carência seja sanada.

Vejam os exemplos nº 11 na FIGURA 15:



FIGURA 15: Exemplo nº 11 do livro  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 176)

Na posição de Turminha do Campo, o enunciador-didático assume a modalidade do elocutivo na forma de um querer exigente na medida em que reivindica, num ato de autoridade, informação a respeito de uma tribo indígena onde realizariam uma pesquisa. Novamente percebemos como o enunciador-didático apresenta, a partir da Turminha, um tom crítico em relação às informações, pois nesse exemplo eles deixam claro que não se deixam ludibriar pelas informações que lhes possam ser dadas, mesmo quando preenchem a carência do saber.

### 3.1.2.5. Proclamação

No momento em que o locutor enuncia, faz existir um ato e sua posição institucional o autoriza a tornar o enunciado um ato dando caráter de solenidade e, como em toda modalidade elocutiva, o interlocutor é considerado testemunha (FIG.14).



FIGURA 16 – Exemplo nº 55 do Livro de História  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 168)

Neste momento do livro, o enunciador-didático trata da luta pela valorização das condições de vida no campo e traz para o aluno a proclamação de alguns personagens do campo que apresentam suas futuras profissões. Ao contrário do pensamento, do imaginário de muitos cidadãos a respeito dos moradores do campo, estes podem também assumir posições de destaque na sociedade. Quando os personagens dizem, com autoridade, que serão prefeito, prefeita, juiz de direito ou senadora, assumem posição de relevância para os moradores do campo, posições de destaque assim como qualquer cidadão, como se eles se recusassem a aceitar o imaginário de uma sociedade que os liga sempre a profissões relacionadas ao cultivo da terra.

### 3.1.3. Delocutivo

Nesta modalidade faz-se presente a asserção e o discurso relatado. Em nosso *corpus* destacaremos o discurso relatado visto que a asserção, em livros didáticos, é uma ocorrência comum. Na análise estamos priorizando os aspectos que tornam o material Escola Ativa diferenciado.

#### 3.1.3.1. Discurso Relatado

Esta modalidade, considerada por Charaudeau (1992) como complexa, está vinculada à posição dos interlocutores, às maneiras de relatar o discurso de origem e da descrição dos modos de enunciação. Esta é a modalidade que mais nos chama a atenção, visto que é

construída de uma forma bastante singular pelas autoras. Como já enfatizamos, elas se utilizam, em muitos momentos, da Turminha do Campo para falar em seu nome, o que ajuda a construir uma relação mais próxima com os interlocutores, os alunos das escolas multisseriadas do campo. A Turminha do Campo é também portadora do ato delocutivo, reporta a fala representativa dos moradores do campo, possui voz ativa na medida em que diz como o mundo é. O discurso relatado utilizado pertence à comunidade, aos moradores que contam suas experiências:

“O discurso relatado, como encaixamento de um dito num outro dito, é uma manifestação do mecanismo geral da recursão no nível enunciativo, evidenciando o princípio da heterogeneidade discursiva. Assim, partimos do pressuposto do primado do dialogismo e do interdiscurso, segundo o qual a identidade dos sujeitos e dos discursos se define na relação com sua alteridade; todo sujeito e todo discurso se constroem numa interação constitutiva com outros sujeitos e outros discursos, a partir da qual se estabelecem parâmetros de semelhança e de diferença.” (MENDES, 2013, p. 364)

Nessa visão, o enunciador-didático dialoga com os imaginários dos alunos, colocando em cena as vozes dos povos do campo, visto que não há como produzir um livro didático sem referenciar discursos, sem dialogismo.

Os exemplos número 38 e 40:

(38) Leia para conhecer parte da história de Luiz Damázio de Lima.

Luizinho, assim como inúmeras crianças nos assentamentos, começou a trabalhar com o pai, aos sete anos, plantando milho e feijão. Aos quinze anos passou a trabalhar alugado para pequenos produtores, plantando inhame e macaxeira no período do inverno. De setembro a fevereiro, era boia-fria nas usinas colhendo cana.

Luizinho sempre sonhou ter a sua própria terra, morar numa casa de madeira cerrada, criar galinhas, cabras e animais de pequeno porte. Em dezembro de 1996, esse sonho se realizou. Desde então, ele mora numa parcela no assentamento Padre Gino, município de Sapé, Várzea, Zona da Mata Norte, onde vivem outras 62 famílias.

Luizinho já foi, por 4 vezes, presidente da Associação de Moradores do Assentamento Padre Gino.’ (p. 78)

(40) (...) A mãe estava muito doente e todas as economias eram voltadas para seus remédios. Sem a ajuda da mãe e com outras crianças para olhar, o pai mal dava conta das ovelhas e do trabalho no campo. Quando a tia veio se despedir, a irmã lhe pediu encarecidamente, que levasse consigo, para o Brasil, em busca de dias melhores, as suas duas pequenas: Clara e Carlota. A tia vendo a dificuldade da irmã, concordou. Mas não havia dinheiro para as passagens e o dia da partida já estava muito próximo. Depois de muito pensar tiveram uma ideia. Resolveram esconder cada menininha num baú, com muitos furos para entrar o ar. (...)

Minha mãe Izabel pode presentear minha avó Clara com uma viagem de volta a Portugal. Ela reencontrou alguns parentes, adorou rever seu país de origem mas, ao retornar ao Brasil disse a todos: \_\_ Sou muito feliz por ter vivido no Brasil. Hoje esse é o meu verdadeiro país. Aqui tive meus filhos e sou grata pela qualidade de vida que todos eles têm.

Depoimento dado por Fátima Carvalhais, especialmente para esse livro, 2009' (p. 87)

Demonstram que experiências semelhantes as dos povos do campo são consideradas na sala de aula a todo momento e há uma heterogeneidade de vozes quando verificamos quem são os representantes do campo evidenciados no texto, como o outro fala transportando para dentro do espaço escolar não somente os conhecimentos impostos pelo mundo, os assertivos, mas também aqueles específicos à realidade do aluno. Para abordar o tema sobre a imigração foi introduzido no material um depoimento feito exclusivamente para o livro como o exemplo número 40 ou ainda o exemplo número 38 o qual ilustram os temas sobre as propriedades urbanas e rurais e as políticas públicas voltadas para o campo. Não basta ao enunciador-didático apenas explicitar o que seja uma propriedade, é necessário expor o relato de um homem residente no campo e desejoso de uma vida digna neste espaço. E acrescentamos ainda que esse representante do campo, Luizinho, resiste às adversidades impostas a ele assim como qualquer homem campesino deveria agir.

### **3.2. Modo Descritivo: uma visão de verdade**

O Modo Enunciativo organiza a posição do enunciador em relação ao mundo, no que concerne ainda ao que ele se relaciona e como se mantém nesse espaço delineando como serão construídos o descritivo e o narrativo. Dessa forma, ao tratarmos do descritivo, nesse momento, na proposta de análise dos materiais, é importante ressaltar que ao desdobrar sua relação com o mundo e seu interlocutor, o locutor apoia-se em seus conhecimentos “possíveis” sobre seu parceiro e o mundo a sua volta. Ele traz para o contrato comunicativo, independentemente de seu papel social no plano externo, os objetos que possuem significação no plano do fazer, o circuito interno. É o espaço em que ele faz uma aposta por nós especificada, neste trabalho, nos materiais didáticos.

A partir das categorias do descritivo procuramos verificar como os pressupostos da Educação do Campo são representados pelos enunciadores-didáticos que se posicionam considerando um determinado grupo pertencente ao que os movimentos sociais denominam como povos do campo.

Os aspectos mais gerais do descritivo (nomear, localizar-situar e qualificar) são os pré-requisitos nos quais nos pautamos para a análise dos exemplos escolhidos visto que eles comandam a organização desse Modo. Ressaltamos o fato de que eles serão tratados conjuntamente, visto que seria impossível separá-los. Eles são utilizados simultaneamente para compor o ato linguageiro, o qual faz surgir uma realidade pelo enfoque de um sujeito, o enunciador-didático. Na análise do modo narrativo, veremos também como o enunciador-didático fez as escolhas dos gêneros textuais dos quais poderemos perceber qual o tipo de narrador faz-se presente.

No subcapítulo referente à Tematização discutimos que o enunciador-didático problematiza, enquadra o espaço do campo utilizando termos específicos ao lugar bem como o uso de uma maneira diversificada de tratamento ao aluno ou ainda em relação à divisão dos materiais, o que nos direciona para a análise a partir do modo descritivo.

Ao nomear os seres, o enunciador-didático transporta para o universo didático os elementos pertencentes ao que ele pressupõe que faça parte do imaginário sobre o campo e as lutas dos movimentos sociais: ocupação do território, lutas dos grupos sociais, 500 anos de resistência, luta pelos direitos, agronegócio, latifúndio, propriedades rurais, posse, líder, monocultura, direitos, campo, comunidade, assentamento, produtores, roça, terreiro, um caso, contador de casos, educador. São termos presentes nos livros de Língua Portuguesa e História que se ligam aos imaginários de um determinado grupo e que veremos mais detalhadamente a seguir apontando como são qualificados e situados na enunciação.

A encenação descritiva nos fornece uma ideia geral sobre os materiais. Os enunciadores-didáticos demonstram um saber a respeito do contexto do contrato apresentado, o perfil de alguém ciente dos imaginários, assim como tratamos no Modo de Organização Enunciativo em que o enunciador mostra sua relação com o aluno do campo e o local em que eles vivem. No livro didático de História, transita-se em um espaço mais voltado para a verdade. Contudo, é comum o uso de modalizações, enquanto no livro de Língua Portuguesa há uma transição entre a verdade e a ficção pelos gêneros escolhidos. Mas, independentemente do valor de verdade conferido durante a situação de comunicação, o enunciador-didático deixa transparecer sua apreciação sobre os temas abordados na tentativa de aproximação com o TUD do campo.

Retomamos o exemplo nº 1 do livro de História e o exemplo nº 70 do de Língua Portuguesa em que aquele que ministra as aulas é nomeado “educador”. Evoca-se uma particularidade dos movimentos sociais pela Educação do Campo que se utilizam desse termo com frequência, evocando uma oposição em relação ao termo “professor” que parece estar mais ligado ao termo profissão, como se representasse algo relacionado a uma atitude mecânica e destituída de fervor educacional. Essa preferência pelo termo aparece ainda nos exemplos de número 66, 67, 68, 73, 80, 81, 85, 86, 87, 90, 95 e 98.

Não ignoremos ainda, no exemplo nº 1, que o enunciador-didático enfatiza os elementos os quais incidirão em destaque no livro. Quando se refere às “lutas dos movimentos sociais” alia a nomeação de um determinado grupo, com o qual espera que os alunos se identifiquem, e ainda apresenta uma localização indeterminada no tempo “ao longo dos tempos” sugerindo que essa luta é contínua, sua origem distancia-se no tempo, mas que ainda persiste e cabe aos alunos a responsabilidade de continuá-la.

Este e outros fatos são retratados nos gêneros escolhidos para comporem a abordagem dos temas trabalhados nas unidades aliada a outros elementos que compõem o descritivo. A escolha não é aleatória, reflete os objetivos do enunciador em se basear no campo. Essas afirmações serão apontadas nos exemplos:

(09) Fragmento: Benedito Preziosi. Brasil indígena: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000. (SILVA, 2010, p. 22);

(13) Ailton Krenak é um desses índios. Ele luta pelos direitos dos índios de várias maneiras. / Leia o que ele contou a um jornalista da folha de São Paulo, em 1994. ‘O nome da minha tribo é Krenak. Meu povo vive na região leste do estado de Minas Gerais, no vale do Rio Doce. É ali que temos uma reserva – uma pequena parte do nosso país que o governo definiu para nós. (...) Nos anos 1920, o marechal Cândido Rondon demarcou a reserva Krenak. Ela foi invadida nos anos 1950 por fazendeiros que desmataram a área e colocaram pasto para o gado. Um pequeno grupo resistiu e, em 1993, conseguiu na justiça a devolução do seu território. Em nossa aldeia, na área Krenak, na divisa do estado de Minas Gerais com o Espírito Santo, tem muita menina e menino. Toda manhã, a turma sai bem cedinho e entra na canoa para atravessar o rio. Depois, pega o trem de ferro, com vagão de passageiro, e viaja meia hora até chegar à escola, na cidade de Resplendor. Quando é meio-dia, todo mundo volta com muita fome. (SILVA, 2010, p. 30 – 31)

Na referência bibliográfica de um dos textos escolhidos, o título do livro do qual foi retirado um trecho do artigo é evidenciado o período temporal “500 anos” não como uma simples informação de qual o período de criação do Brasil, mas indicar que no país os índios lutam há muito tempo, “resistem”.

Utilizando uma construção objetiva do mundo, feita a partir das datas fornecidas desde a conquista das terras, em 1920, a nova invasão, neste ano por parte dos fazendeiros, em 1950, e a nova vitória em 1993, demonstram que as lutas são constantes, há uma morosidade para alcançar resultados positivos os quais são definidos, em grande parte, pela resistência “de um pequeno grupo”, mas esse sucesso também está condicionado pela justiça, que nem sempre é efetiva, dado que no texto foi informado que o resultado dessa luta já havia sido definido legalmente, em 1920, pelo Marechal Cândido Rondon. Essa menção sugere uma contradição e uma crítica do enunciador-didático.

No exemplo nº 13 há também uma referência ao espaço pertencente aos índios. O componente localizar-situar é evidenciado para mostrar que, de todo o território brasileiro, qualificado como imenso, pouco foi destinado aos índios, como especificado pelo quantificador “uma pequena parte”. É possível concluir que, apesar dessa extensão de terras pertencer ao povo brasileiro, a todos, os índios parecem ser retirados dessa inclusão, o ser brasileiro. Os pronomes “nosso” e “nós” apresentam habitualmente uma relação de inclusão entre o eu e

eles, contudo, no exemplo, acreditamos que o “nosso” refere-se aos brasileiros e o “nós” aos índios, o que torna latente a afirmação sobre a exclusão dos índios, pois ele não está sempre incluído na comunhão da primeira pessoa do plural.

Destacamos ainda que há uma referência ao fato relacionado a uma zona de conflito citada na mídia, impressos nos localizadores: “na região leste do estado de Minas Gerais, no vale do Rio Doce”. Essa escolha, que caracterizamos como não aleatória, foi estratégica visto que demonstra como o enunciador-didático propõe atividades ligadas a movimentos de resistência contra o abuso de poder.

Essa estratégia é presente também no exemplo nº 38 o qual já destacamos em relação ao discurso relatado, no ato delocutivo:

(38) Leia para conhecer parte da história de Luiz Damázio de Lima. Luizinho, assim como inúmeras crianças nos assentamentos, começou a trabalhar com o pai, aos sete anos, plantando milho e feijão. Aos quinze anos passou a trabalhar alugado para pequenos produtores, plantando inhame e macaxeira no período do inverno. De setembro a fevereiro, era boia-fria nas usinas colhendo cana. Luizinho sempre sonhou ter a sua própria terra, morar numa casa de madeira cerrada, criar galinhas, cabras e animais de pequeno porte. Em dezembro de 1996, esse sonho se realizou. Desde então, ele mora numa parcela no assentamento Padre Gino, município de Sapé, Várzea, Zona da Mata Norte, onde vivem outras 62 famílias. Luizinho já foi, por 4 vezes, presidente da Associação de Moradores do Assentamento Padre Gino.’ (SILVA, 2010, p. 78)

O enunciador-didático primeiramente traz a figura de Luiz Damázio, delimitado pelo quantificador “parte”, sugerindo que a trajetória apresentada é muito mais rica do que está impresso no livro para a proposta de uma atividade. “Luizinho” é comparado a crianças do campo. Os quantificadores “sete” e “quinze” tornam a ligação com o campo mais forte visto que demonstram que ele está na militância há muito tempo, algo que se inicia desde a tenra idade. Portanto, se ele é igual a inúmeras crianças do campo, essa também deve ser uma característica do TUD, principalmente porque Luizinho foi qualificado como presidente eleito quatro vezes em uma Associação, uma posição de comando, um líder.

Percebemos uma presença representativa de assuntos relacionados ao tema do latifúndio e sobre ele é transmitida a informação de que existem há muito tempo, dada a sua localização no tempo “origem no período da colonização portuguesa” e “hoje” as famílias continuam lutando. Como nos exemplos anteriores, o enunciador reforça que os problemas perduram no tempo atual, como é perceptível nos exemplos destacados em na FIG. 17 e no exemplo número 17.

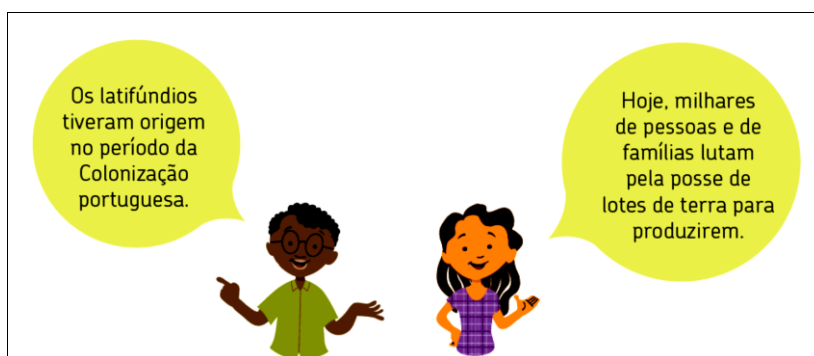


FIGURA 17 – Exemplo nº 16  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 47)

(17) Os latifúndios, grandes propriedades rurais, existem no Brasil desde o tempo das Capitânicas Hereditárias. Onde quer que se localizem, praticam, quase sempre, a monocultura destinada ao agronegócio que comercializa seus produtos, ultrapassando as fronteiras do país. São poucos os produtos privilegiados pelos latifúndios. (SILVA, 2010, p. 47).

Há uma conceituação sobre os latifúndios “grandes propriedades rurais”, qualificados como monocultura, agronegócio, elementos que se opõem ao ideal de vida buscado pelos movimentos sociais. Enfatiza-se, nesse trecho, a desigualdade, ao afirmar que a “milhares de pessoas” são destinados apenas “lotes de terra”. O enunciador-didático está investido subjetivamente e explicita seu posicionamento ao seu destinatário, o que sugere o objetivo de formador de opinião do livro analisado.

Destacamos uma relação sobre a forma como os elementos relacionados ao campo e a luta pela Educação do Campo são transmitidos linguística e semioticamente. Observemos os exemplos nº 43, 44 e 50 e na FIG. 18:

(43) Leia, sobre esse mesmo assunto:  
Quando um migrante chega à cidade grande tem um enorme choque com a realidade. Muita agitação, um barulho infernal, corre-corre de pessoas e de veículos,

dificuldade para se orientar, para saber aonde ir, aonde quer chegar... (...) e tudo o que consegue é um barraco pequeno, apertado, com pouca luminosidade e que mal acomoda a família, por um preço alto! (...) Por causa dessas dificuldades, em 2000, mais de dois milhões de pessoas viviam em favelas no Rio de Janeiro. (SILVA, 2010, p. 108)

(44) Escreva, você também, um texto sobre a comunidade em que você vive. / Inclua a descrição dos motivos que fazem com que as famílias queiram permanecer nessa comunidade. (SILVA, 2010, p. 113)

(50) Leia para saber mais sobre a história do crescimento no Rio de Janeiro: (...) As indústrias ofereciam muito trabalho e passaram a atrair pessoas do campo que vinham ser operários. Muitos desses trabalhadores eram alojados nos bairros operários situados nas proximidades das fábricas. Outros viviam confinados em cortiços. (SILVA, 2010, p.142)



FIGURA 18 – Exemplo nº 44  
Fonte: SILVA, 2010, p. 113

Eles apresentam dados que transmitem ao TUd as ideias de aversão às cidades, desejo de permanência no campo, portanto, sua valorização e a possibilidade de ser bem sucedido de realização profissional no campo. As profissões não são apenas aquelas presentes no imaginário da maior parte daqueles que consideram o campo o local do atraso, ou ainda, de que ser lavrador é um fracasso.

No exemplo nº 43 as cidades apresentam a seguinte construção descritiva: cidade grande = agitação, barulho infernal. O migrante que se desloca até ela, ao contrário do seu desejo, é surpreendido por um lugar cujas principais características são o alto custo de vida, incompatível com as necessidades de sua família. Esse quadro é delimitado pelo uso dos sintagmas “barraco pequeno”, “pouca luminosidade”. Essa realidade traz como consequência o aumento de favelas, provável lugar em que o migrante irá se estabelecer, a única alternativa mesmo. A favela é qualificada negativamente. Isso é reforçado no exemplo nº 50, o qual trata da formação da cidade do Rio de Janeiro. O aparecimento de indústrias elevou a procura por

operários que não possuíam um padrão de vida adequado às suas necessidades, pois o estilo de vida era muito próximo ao de uma favela, ficavam “confinados em cortiços”.

Ao contrário do que acontece na cidade, o não-migrante, o TUD idealizado, possui motivos para permanecer em sua comunidade. O exemplo nº 44 é uma atividade em que o aluno é levado a refletir sobre o que é um padrão de vida apropriado quando lhe é requisitado falar sobre sua comunidade elencando os pontos positivos e ainda registrá-los na “Monografia da Comunidade” enfatizando, dessa forma, a relevância dessas informações. Já vimos, no capítulo referente à caracterização do material Escola Ativa, que todo texto produzido pelos alunos são arquivados no espaço da monografia para que outros alunos possam ler.

Pela construção descritiva realizada, é possível perceber como os alunos são influenciados a reconhecer o campo como um espaço em que há a possibilidade de assumir posições de destaque e, em especial, de ação política e cidadã.



FIGURA 19 – Exemplo nº 55  
Fonte: SILVA, 2010, p. 168

O exemplo acima, presente na unidade sobre cidadania e conquistas, até conclui a estratégia do enunciador que destacou os pontos negativos da cidade, local em que os migrantes procuram ascensão social. Há a nomeação e qualificação dos poderes legislativo, judiciário e executivo, e ainda a importância de conhecer quais são os representantes do povo em cada um desses setores. Raimundo, Ana, Francisco e Antônio, componentes da Turminha do Campo, aparecem demonstrando o desejo de assumir posições sociais de comando na sociedade. Os

alunos do campo são levados a se identificar com eles, visto que poderão, futuramente, ocupar os mesmos cargos, e claro, assumir conscientemente a posição de líderes dos quais a comunidade necessita para lutar contra a opressão.

Como já tratamos na discussão teórica sobre o discurso, assumimos que as palavras não são meros termos linguísticos que se unem para a construção de uma frase ou texto. Eles são resultado de representações que imprimimos na língua, são o reflexo de nossas intenções as quais se presentificam no fluxo da história. Dessa forma, os sujeitos elegem aquilo que se identifica com suas representações e as dos grupos aos quais pertencem. Vejamos os exemplos 74, 75 e 78:

(74) Se houver patos no seu quintal (terreiro), roça ou onde você mora, observe esses animais. / Imagine tudo o que os textos contam acontecendo com eles. Veja-os como sendo o Penado, o Pelado e o Pateta. / De acordo com o comportamento observado dê a eles outros nomes que lhe parecerem adequados. (GONDIN & DIAS, 2010, p.30)

(75) Relembre ou invente um caso acontecido com você ou outra pessoa por causa de um medo. (GONDIN & DIAS, 2010, p.36)

(78) Procure saber para que serve a moela da galinha e por que ela precisa comer pedrinhas. / Combine com seus colegas um meio de conseguir uma moela de galinha para que vocês possam abri-la e observar seu conteúdo.  
Comece a sua pesquisa em casa. / • Informe-se sobre a moela da galinha. / • A note todas as informações que você conseguir com a sua família ou outras pessoas. / • Se for possível, arranje uma moela de galinha. / • Leve tudo para a escola e contribua para a pesquisa proposta. (GONDIN & DIAS, 2010, p.49-50)

Estes exemplos apresentam escolhas linguísticas relacionadas ao campo. No exemplo nº 74, o enunciador utiliza os substantivos “terreiro” e “roça” em uma proposta de redação. Habitualmente, no campo, o termo quintal não é utilizado, seria mais apropriado ao espaço urbano. Há o substantivo “caso” para conceituar uma história, ele é representativo do universo popular, das rodas de conversa campesina; e ainda, ao requerer uma pesquisa, o tema é a “moela de galinha”, algo mais próximo do universo das crianças moradoras do espaço rural. A maior parte delas tem esse item de pesquisa em seu “terreiro”.

Essa estratégia pode ser igualmente observada no exemplo nº 89 (FIG. 20) em que o enunciador-didático parece apontar que determinados tipos de comida como lombo, queijo com ervas e torresmo são típicos da culinária rural. Mas em “fatias de pão com patê”, o substantivo “patê” aparece com uma nota de rodapé esclarecendo que esse prato é “uma pasta feita com carne amassada e temperada (frango, fígado, presunto etc.)”, mostrando que ele não é comum ao universo do campo.



FIGURA 20 – Exemplo nº 89  
 Fonte: (GONDIN & DIAS, 2010, p. 110)

No exemplo:

(27) Pergunte a seus familiares: - Nós temos alguma propriedade? Qual? / Como nós nos tornamos proprietários? / Posso ver o documento de posse de nossa propriedade? / Que documento indica a posse de uma propriedade? - Caso vocês não tenham propriedade, pergunte: / Quem é o proprietário das terras onde nós trabalhamos? / Como é o nosso trabalho? / O que recebemos pelo nosso trabalho? (SILVA, 2010, p. 69)

essa escolha linguística não aleatória repete-se. No meio rural, muitos agricultores, lavradores e assentados utilizam o sintagma “documento de posse” para se referir à escritura que lhes garante legalmente o direito ao seu respectivo pedaço de terra. Na atividade, além de imprimir no discurso o universo campesino, é também uma estratégia utilizada para esclarecer ao aluno e a sua família uma nova informação a qual poderá lhes ajudar ao tratar sobre suas terras. Lembremos que sempre há um momento nas atividades em que o TUD é chamado a realizar suas atividades junto à família de modo a conhecer sua realidade e, por extensão, seus direitos no espaço do campo.

Acrescentamos ao exemplo nº 27 o exemplo nº 26 em que há a presença do substantivo abstrato “posse”, comum nas discussões sobre a Reforma Agrária, e transposto igualmente para a Educação do Campo: “Responda: / Como os africanos tomaram posse da parte do território brasileiro? / Qual sua opinião sobre essa posse?” (SILVA, 2010, p.67).

O aluno é levado a refletir sobre as acepções desse termo relacionado a diferentes momentos em que houve a apropriação de terra. No exemplo nº 26, “posse” é relacionada aos africanos os quais, em determinado momento do livro de História, tiveram seu sofrimento descrito. Portanto, quando indagam “Qual sua opinião sobre isso?” é uma forma de refletir sobre o direito histórico dos africanos de “tomar” parte do território brasileiro, já que essa pergunta é antecedida pela descrição de sua exploração histórica. Essa situação difere-se do que foi exposto na abertura da Unidade 1, discussão de “Tematização” e no “Enunciativo”, em que o enunciador-didático coloca como “os portugueses foram chegando e ficando”.

Após a reflexão sobre o poder de possuir terras, sobre tomá-las para si, o aluno do campo é também questionado sobre sua própria realidade, ou seja, a forma como sua família adquiriu uma propriedade, tratando ainda sobre o que é trabalhar em uma propriedade a qual não pertence a ele e sua família. Concebe-se aqui o aluno do campo como um lavrador ou agricultor assim como foi exposto na história real de Damásio de Lima no exemplo nº 38.

Acrescentamos ainda, nesta discussão, os procedimentos de semiotização icônico visual. Relacionamos as escolhas de imagens e figuras nos livros didáticos aos objetivos de contextualização da educação no campo. Não se trata aqui de fazer uma análise semiótica exaustiva dos materiais, mas tão somente de perceber que as imagens e figuras constituem também um espaço de escolhas relevantes e que colocam também em evidência certos imaginários e pressupostos sobre a realidade do aluno do campo. Esse nível de análise estará diretamente associada a esse Modo, na medida em que nos interessa, em especial, observar a identificação de seres e a localização de espaços efetuada nos livros, bem como o silenciamento eventual de seres e espaços tidos como antinômicos ao ambiente rural.

Os exemplos nº 21 e 22 (FIG. 21-22) abaixo apresentam elementos relacionados ao campo e se constituem por temas já trabalhados durante as unidades:

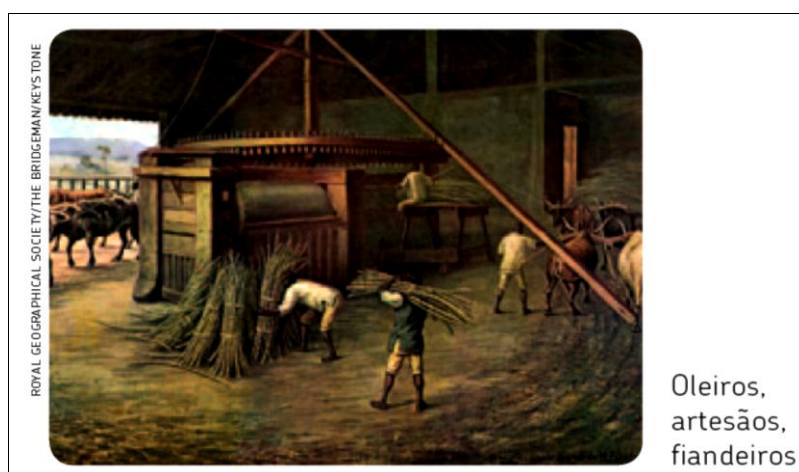


FIGURA 21 – Comparação entre trabalho assalariado 1  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 57)

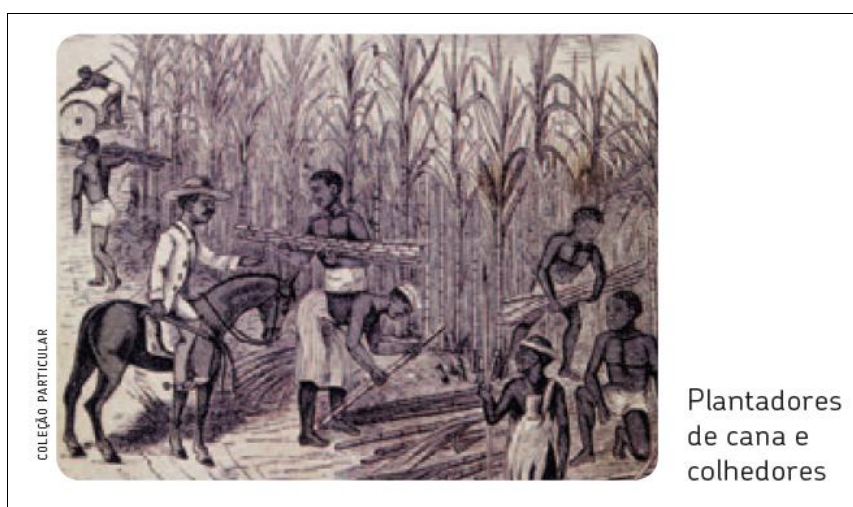


FIGURA 22 – Comparação entre trabalho assalariado 2  
Fonte: (SILVA, 2010, p. 57)

Esses exemplos são utilizados nas atividades requerendo que alunos empreendam comparações entre a sua realidade atual e a dos senhores de engenho que utilizavam mão de obra escrava, exemplo nº 23:

(23) Converse sobre: / Quais desses trabalhos ainda existem hoje? / Quem faz esse trabalho é um escravo ou um empregado assalariado? / Qual a diferença entre o trabalho escravo e o trabalho assalariado? (...) (SILVA, 2010, p. 58)

O processo referente localizar-situar identifica as duas épocas apontadas pelo enunciador: de meados do século XVI até o século XVIII e a atual realidade brasileira. Ao realizar a comparação, os alunos do campo utilizarão a identificação, destacando os escravos africanos e os qualificando como um povo sofredor e sem direitos os quais viviam sob exploração dos senhores de engenho. Tecendo a comparação com o trabalho realizado no século XXI, os alunos provavelmente destacarão que ainda há essa relação de escravidão quando observam os trabalhadores rurais trabalhando em grandes plantações de cana-de-açúcar e recebendo pouco. Diante disso, apresentarão uma visão negativa e serão levados a constatar que alguns nomes mudaram, de senhor de engenho a fazendeiro, de escravo a trabalhador rural, de trabalho escravo a trabalho assalariado, contudo a situação do homem do campo continua a mesma.

A comparação como estratégia de captação das informações implícitas são utilizadas nos exemplos nº 34 e 61 (FIG.23 e 24):



FIGURA 23 – Exemplo nº 34  
Fonte: SILVA, 2010, p. 74



FIGURA 24 – Exemplo nº 61  
 Fonte: SILVA, 2010, p. 196

Ambos os exemplos trazem a temática do agronegócio e demonstram a concorrência desleal entre os agricultores e grandes fazendeiros “com todo seu poderio econômico”. Ao mesmo tempo, denotam a importância dada ao agricultor visto que este pratica a policultura tão importante para sua comunidade e subsistência. O enunciador apresenta diretamente, abaixo das imagens, a comparação, contudo a presença delas nas atividades apresentam em maior dimensão as diferenças entre elas o que os deixaria mais espantados. Depois da reflexão, é ainda proposto aos alunos que utilizem outras imagens para representar o território do campesinato e o do agronegócio em sua comunidade.

Nessa relação entre o verbal e o não-verbal, o enunciador-didático apresenta, comprovadamente, o embate entre o pequeno agricultor e os grandes negócios que o rodeia. Mesmo tratando a terra sem desgastá-la, com a prática da policultura, é difícil enfrentar o grande poderio econômico como retratado nos exemplos.

O Modo de Organização Descritivo permite a verificação de como os pressupostos da Educação do Campo estão presentes em nosso *corpus*, como a visão de verdade sobre o mundo é construída a partir de um imaginário social<sup>13</sup>, os elementos e seres identificados e

<sup>13</sup> Segundo o próprio Charaudeau (2007), “En effet, celui-ci résulte de l'activité de représentation qui construit des univers de pensée, lieux d'institution de vérités, et cette construction se fait par le biais de la sédimentation de discours narratifs et argumentatifs proposant une description et une explication des phénomènes du monde et des comportements humains”.

nomeados compõem os espaços do campo. As operações de localização evidenciam uma contextualização e os procedimentos de qualificação também realizam pressupostos sobre um imaginário do campo. Os procedimentos linguísticos utilizam-se de uma ou mais categorias da língua combinando-se entre si e servindo aos componentes de organização descritiva delineando o que deve ser dito e colocando em evidência certos imaginários voltados para a percepção do espaço rural.

### **3.3. Modo Narrativo: configuração de papéis**

Os dois outros modos de organização nos indicaram vários elementos importantes para a análise, principalmente o enunciativo, que nos apontou como o enunciador didático organiza seu discurso imprimindo no material didático certos conceitos que envolvem a Educação do Campo, como a pedagogia crítica, o convite à participação, a horizontalidade na relação educador-aluno. O Descritivo nos forneceu elementos também importantes, sobretudo com as operações de identificação, localização e qualificação através das quais o TUd é convocado a se identificar com os seres, objetos e espaços do campo retratados no material e, conseqüentemente, uma associação com o local em que residem e uma valorização de suas propriedades qualitativas. Atingir os alunos do campo é também uma forma de alcançar os pais e a comunidade para que estes reconheçam seu próprio espaço com propriedade e adquiram a consciência crítica necessária para rejeitar as condições políticas, econômicas e sociais de dominação e assumir uma perspectiva crítica e ativa para mudar a própria realidade.

Uma vez evidenciados esses aspectos, passamos à análise do modo narrativo para destacar como o enunciador didático utiliza os gêneros textuais como complemento do objetivo didático de convocar o TUd a perceber o universo do campo conhecendo histórias semelhantes a sua própria vida, narrativas de luta ou ainda uma simulação de um comportamento narrativo a ser assumido por ele, sua família e sua comunidade. Vamos perceber que os universos narrativos privilegiados são também associados ao universo do campo, assim como os processos e os agentes narrativos.

Nesta análise e discussão utilizamos seis exemplos dos livros: três textos do livro de História e outros três do livro de Língua Portuguesa os quais instrumentalizam o enunciador-didático a “catequizar” os alunos para que reconheçam as mensagens contidas nas “parábolas”.

Conforme expusemos no modelo de análise de Charaudeau, o Modo de Organização Narrativo é organizado por operações de actancialização associadas a entidades narrativas, como aparecem nos textos, de onde podemos destacar os arquétipos relacionados a essas entidades e os papéis narrativos que representam formando um processo actancial. Esse processo será nossa alavanca para a análise dos exemplos nos quais verificaremos relações narrativas.

De início, destacaremos, de cada exemplo, a sequência e o princípio de organização, os perfis actanciais e a lógica narrativa com a ressalva, nas palavras de Charaudeau (1992), de que os modelos apresentados por ele são flexíveis.

### **3.3.1. Relações Narrativas**

1 - Exemplo nº 13<sup>14</sup>

A – Sequência e Princípio de Organização

Estado Inicial: (Melhoramento). Território na divisa do estado de Minas Gerais com Espírito Santo, Vale do Rio Doce é demarcado em benefício da Tribo Krenak desde 1920. Fazendeiros buscam mudança dessa situação em seu benefício.

Estado Final: (Degradação). Fazendeiros invadem, desmatam e implantam pasto na reserva indígena em 1950, contudo não conseguem permanecer com as terras mediante resistência de um grupo de indígenas que repossaram delas em 1993.

B- Perfis Actanciais

#### **QUADRO 1**

---

<sup>14</sup> Os textos utilizados nos exemplos do Modo Narrativo estão, na íntegra, em anexo.

Título: Aldeia Krenak

Entidades Narrativas	Arquétipos	Actantes
1- Aldeia Krenak	Povos indígenas e guerreiros – povos originais	Pacientes-vítimas / Agentes-beneficiários (Estado), beneficiários (indígenas)
2- Fazendeiros	Explorador e vilão	Agentes-agressores e oponentes

### C- Lógica Narrativa

A aldeia indígena Krenak representa dois papéis simultaneamente de acordo com a sequência narrativa. À medida que eles sofrem a pressão gananciosa dos fazendeiros que desrespeitaram a ordem judicial de 1920, ano em que “o Marechal Cândido Rondon demarcou a reserva Krenak”, adquirem o papel de pacientes e, como agentes-beneficiários no estado inicial passam a agentes-vítimas no estado final. Eles resistem aos agentes-agressores, os “fazendeiros”, cujo único objetivo para as terras é desmatá-las para a implantação de pasto para o gado, o que se contrapõe ao uso da terra feito pelo indígena que a utiliza como moradia e sustento. Ao contrário dos agentes-agressores, os beneficiários adquirem qualificação positiva demonstrando virtude e força visto que não se mantêm na posição de paciente-vítima durante toda a narrativa, pois resistem à agressão. A configuração dos papéis desses actantes denota uma relação com a realidade da vida dos alunos. Mesmo que não tenham realizado essa associação, agora são levados a reconhecer a situação e lhes é atribuída a tarefa de também assumir a posição de agentes da resistência.

Acrescentamos um terceiro arquétipo não evidenciado no quadro de perfis actanciais, o da justiça. Justificamos essa afirmativa mediante o desrespeito sofrido pelos índios com a morosidade legal para a resolução do problema. Se as terras já pertenciam à tribo, não haveria a necessidade de um período equivalente a 43 anos para a devolução das terras. A justiça seria um “agente-aliado”, mas com uma conotação negativa já que objeto de crítica. Apesar de ser um agente-defensor, ela age em uma lógica temporal oposta aos reais direitos do paciente-vítima.

### 3- Exemplo nº 38:

#### A – Sequência e Princípio de Organização

Estado Inicial: (Degradação). Luisinho trabalhou desde criança com o pai plantando milho e feijão. Aos quinze anos prossegue sozinho como meeiro e 94óia-fria. Seu sonho é possuir a própria terra.

Estado Final: (Melhoramento). Luisinho consegue um pedaço de terra no Assentamento Padre Gino, no Município de Sapé, cidade de Várzea na Zona Norte de Minas onde assumiu por quatro vezes a função de presidente da Associação dos Moradores do Assentamento.

#### B – Perfis Actanciais

QUADRO 2  
Título: Luiz Damázio de Lima

Entidades Narrativas	Arquétipos	Actantes
1- Luisinho	Homem do campo e guerreiro.	Paciente-vítima e agente-benfeitor
2- Proprietários	Patrões, os vilões disfarçados	Agente-agressor

#### C- Lógica Narrativa

Luisinho adquire, ao longo da narrativa, os papéis actanciais de paciente-vítima do estado de degradação inicial e passa a agente benfeitor, como presidente da associação que defende os moradores. Como paciente, é vítima do sistema imposto a muitos representantes do campo, “assim como inúmeras crianças nos assentamentos”, não possuindo a própria terra e obrigado a trabalhar para quem a possui. Como agente-benfeitor, rebela-se contra sua situação de meeiro e boia-fria com o intuito de “ter a sua própria terra, morar numa casa de madeira cerrada, criar galinhas, cabras e animais de pequeno porte” e lutar pelos seus pares. É um agente-voluntário e age com conhecimento. Consideramos inicialmente o proprietário (terras ou usinas) como um agente-benfeitor por oferecer oportunidade de emprego ao Luisinho, ou qualquer representante do campo, entretanto, sob a perspectiva do narrador-historiador, reconhecemos nesse agente um vilão disfarçado, ou agente-agressor, na medida em que não permite ao paciente-vítima da estrutura social e econômica a independência.

### 3 - Exemplo nº 42:

## A –Sequência e Princípio de Organização

Estado Inicial: (busca de Melhoramento). Moradores do Campo migram para as cidades objetivando ascensão social, educação e respeito.

Estado Final: (Degradação). Os moradores do campo vivem situação degradante na cidade, destituídos de oportunidade, visto que não são escolarizados e ainda vivem uma situação de conflito: a escolarização é oferecida no campo, mas para eles o retorno à terra é impossível.

## B - Perfis Actanciais

QUADRO 3  
Título: Perspectiva da vida rural

Entidades Narrativas	Arquétipos	Actantes
1- Morador do campo	Migrante do campo	Paciente-vítima
2- Cidade	Vilã	Agente-agressor e oponente
3 – Curso Saberes da Terra	Herói salvador	Agente-aliado

## C- Lógica Narrativa

O morador do campo está na posição de paciente-vítima e é afetado negativamente pelas dificuldades da vida urbana, há a neutralização de um sonho e é dissuadido a crer que esse local não é propício a um morador do campo. Ele sofre uma manipulação sobre-humana mostrando-se impotente diante da pressão social e da marginalização que lhe são impostas apesar da consciência perante o que anseia. A cidade, o agente-agressor, não oferece perspectiva de vida para o povo do campo sem escolaridade. O agente-agressor possui qualificação negativa e ainda é oponente, comete um malefício porque oferece apenas péssimas condições de vida ao migrante do campo e contraria os projetos e ações deste, o rejeita e exclui. O curso “Os Saberes da Terra<sup>15</sup>” representa o arquétipo de herói por se inserir na vida dos moradores do campo como uma instância benfeitora, um agente-benfeitor cujo objetivo é a transmissão de um benefício exclusivo ao paciente-vítima residente no campo. O

<sup>15</sup>Saberes da Terra é um curso integrado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), em 2005, e gerido pela Secretaria Nacional de Juventude. O curso propicia qualificação profissional e escolarização a jovens agricultores familiares, de 18 a 29 anos, não concluintes do Ensino Fundamental. Dentre as principais características do Saberes da Terra, destacam-se o respeito às características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content)>. Acesso em 05 de novembro de 2013.

paciente-vítima migrante não será favorecido por este privilégio em virtude de sua “prisão” no meio urbano, não lhe é facultado o direito de retorno mesmo mediante o fracasso de seu projeto de melhoramento.

#### 4- Exemplo nº 76:

##### A – Sequência e Princípio de Organização

Estado Inicial: (Melhoramento). Duas senhoras disputam um brilhante encontrado na moela da galinha. Dona Benedita comprou a ave de Dona Teté e aquela foi surpreendida pelo objeto valioso quando abriu a moela. Dona Teté soube da situação e alegou somente a venda da galinha e não do brilhante.

Estado Final: (Êxito). Após muita discussão e protesto, o valor do brilhante foi dividido entre as duas senhoras.

##### B – Perfis Actanciais

QUADRO 4  
Título: A moela da galinha

Entidades Narrativas	Arquétipos	Actantes
1- Dona Benedita	Compradora desonesta (?)	Agente-agressor
2- Dona Teté	Vendedora intransigente (?)	Agente-oponente
3 – Dona do Cachorrinho Samba	Juíza	Agente-aliado
4 – Comprador	Juiz	Agente-aliado

##### C- Lógica Narrativa

Os agentes, agressor e oponente, apesar de representarem actantes opostos, estão conscientes da verdade defendida e desejam obter a posse do brilhante. Os agentes benfeitores, os quais representam juízes, voluntariamente, procuram apaziguar a situação esclarecendo que ambos poderiam se beneficiar com a divisão do brilhante, principalmente porque, se o caso fosse à justiça, levaria anos para a resolução do processo. Contudo, há uma resistência tanto de Dona Benedita quanto de Dona Teté, ansiosas em obter o valor total da pedra preciosa. Seria pertinente pensar que Dona Benedita é realmente um agente-agressor por se portar como uma

compradora desonesta, e Dona Teté uma agente-oponente por adquirir a característica de uma vendedora intransigente? Esse parece ser o questionamento proposto pelo enunciador didático durante as atividades propostas aos alunos, que são levados a refletir sobre o conflito.

5 - Exemplo nº 96:

#### A – Sequência e Princípio de Organização

Estado Inicial: (Degradação e busca de Melhoramento). Na floresta Caturama não havia uma Constituição que garantisse os direitos de todos os animais de forma igualitária.

Estado Final: (Êxito/Melhoramento). Após muita discussão, os animais conseguiram criar a Constituição de Caturama composta por sete artigos e a aprovação do documento foi unânime.

#### B – Perfis Actanciais

QUADRO 5  
Título: Caturama

Entidades Narrativas	Arquétipos	Actantes
1- Pássaros	Guerreiros	Agentes-aliados
2- Pássaros	Vilões	Agentes-agressores

#### C- Lógica Narrativa

Os pássaros, de forma geral, representam agentes-aliados unidos em torno do mesmo objetivo, a defesa o espaço em que moram e seus habitantes em detrimento de alguns outros pássaros, como “os machos” que não ajudam as fêmeas a chocar denotando o sexismo, ou os “gaviões” perseguidores de pardais, denotando o abuso de poder. Os agentes-aliados possuem qualificações positivas relacionadas à virtude, força, inteligência, fraternidade. Os agentes são seus próprios beneficiários e também agem em prol das gerações futuras visto que demandam uma Constituição cuja função é extinguir a desordem em Caturama, o desrespeito ao direito do outro. Os atos de fala configuram-se em atos de conselho, visto que a criação da Constituição é um modelo a seguir e encorajam o respeito mútuo. Cabe destacar que, como agentes-aliados, eles solucionam os próprios problemas avaliando a atitude do outro e recusando o desrespeito à igualdade.

## 6 - Exemplo nº 101:

### A – Sequência e Princípio de Organização

Estado Inicial: (Melhoramento) O narrador (contador de histórias) alerta aos pássaros da floresta sobre o mal a ser causado pelo homem por isso os aconselha, enfaticamente, a irem embora, “o homem vem aí”.

Estado Final: (Êxito) Até o final da narrativa, o narrador solicita aos pássaros que desapareçam, mas é possível depreender que estes acataram o conselho visto que o agente-benfeitor, representado pelo narrador-contador, demonstrou firmeza caracterizando o homem como ameaçador, o que torna o ato de fala ambíguo, entre conselho e ameaça.

### B – Perfis Actanciais

QUADRO 6  
Título: Passaredo

Entidades Narrativas	Arquétipos	Actantes
1- Pássaros	Povo explorado	Pacientes-vítimas
2- Homem	Explorador	Agente-agressor
3- Narrador (contador de histórias)	Herói	Agente-benfeitor

### C- Lógica Narrativa

O agente-agressor transgride a relação de paz dos pássaros com o espaço onde moram visto que o agente-benfeitor, o qual pode ser representado pelo narrador, alerta para o perigo da chegada do homem. A felicidade, o bem-estar e a paz dos pássaros serão afetados pelo ato de degradação do agente-agressor cujo desejo, de acordo com o alerta do agente-benfeitor, é o de eliminação e transmite a imagem de poder visto que não é recomendada ao paciente-vítima a permanência em sua moradia para confrontá-lo.

A seguir, veremos como os moradores do campo são recategorizados em relação aos arquétipos que lhes eram dirigidos, os de frágeis “princesas” medievais aguardando a ação de seus heróis. A partir dos textos concebemos uma imagem diferenciada dos povos do campo: mesmo vítimas, protagonizam, em muitos momentos, a ação de sua própria libertação. A eles

são dados atributos de guerreiros, são enfatizados positivamente e isso pode ser verificado através da construção narrativa que expusemos acima.

### **3.3.2. Os papéis narrativos e a Educação do Campo**

Apontamos como os actantes são retratados em cada narrativa. Enquanto narrativas reais (exemplos 13 e 38) e ficcionais (demais exemplos), elas possuem um elemento em comum: armazenam valores simbólicos que fazem circular representações do coletivo e que, em nosso contexto de discussão, ligam-se à Educação do Campo e trazem o povo do campo e as oportunidades educacionais, sociais, políticas e econômicas oferecidas a eles. A educação contempla as três últimas visto que a escola do campo é o espaço de discussão que ultrapassa os limites do ensino tradicional. Portanto, torna-se necessário contemplar discussões cujos temas sejam as políticas públicas, a agroecologia em detrimento do agronegócio, a disputa de terras, etc.

Essa nova configuração dada à Educação no Campo pelos movimentos sociais está enraizada nas narrativas. Os exemplos nº 13, 38 e 48 apresentam as clássicas relações presentes em contos de fadas ou lendas: a luta entre vilões e mocinhos. Porém, a contextualização as reconfigura no universo do campo e da educação do campo. Há ainda um arquétipo mais próximo dos actantes dos textos, os guerreiros, os quais servem como modelo ou lição de vida. Eles sofrem ações e sua reação à agressão é rápida, resistem, procuram aliados, agem coletivamente buscando uma solução para o problema.

O povo Krenak, exemplo nº 13, e Luisinho, exemplo nº 38, possuem entidades narrativas comuns, representam pessoas comuns que, segundo o Decreto nº 7352/2010, são considerados moradores do campo. Eles personificam guerreiros lutando pela posse de seu espaço. Essa afirmação confirma-se observando o histórico de vida de Luisinho, um ex-meeiro e ex-boia-fria, que realizou um sonho e, com sua experiência, desempenhou o papel de presidente de Associação, assim como qualquer criança do campo que poderia igualmente viver a mesma situação e, futuramente, constituir-se um líder de sua comunidade.

No exemplo nº 42, destacamos, no primeiro momento da narrativa, o fracasso do migrante em sua jornada na cidade. Abandonou o campo, mas o meio urbano não propiciou sucesso. Essa é uma análise que já havíamos proposto no Modo Descritivo quando tratamos sobre o tema migração e as escolhas lexicais para a identificação, a localização e a qualificação destacaram aspectos negativos em relação à cidade e ressaltaram aspectos positivos sobre o campo. No segundo momento da Narrativa, essa ideia é reforçada. O curso “Saberes da Terra” propiciou oportunidades ao povo no campo enquanto aquele que migrou não tem o direito ao retorno, não terá a possibilidade de adquirir respeito, “Hoje sei que lá na roça tem escola/ de montão/Tem postinho de saúde/ O negócio ficou bom/ Com o Saberes da Terra/ Juquireiro virou doutor” (GONDIN & DIAS, 2010, p. 107).

A partir dessa configuração dos papéis narrativos, os povos do campo são apontados como actantes principais, ou seja, como agentes ou pacientes e que, de alguma forma, constituem um “espelho” para o TUD. Nessa relação especular, devem assumir o protagonismo de uma luta emancipatória no interior de sua comunidade. Como pacientes, cabe-lhes reagir para contrariar os planos de agentes exploradores (fazendeiros, entre outros), não se conformar com a imposição de estereótipos, ou ainda, perceber, a partir da analogia com os actantes representados, algum caso de abuso e dominação que estejam sofrendo, reagindo.

O Modo Narrativo, enquanto uma estrutura que sustenta uma superfície semantizada, evidencia, no exemplo nº 76, os valores relacionados ao bom-senso. Dona Benedita, agente-agressor, e Dona Teté, agente oponente, representam a eterna luta entre sem-terras e fazendeiros do agronegócio, da monocultura. As falas relacionadas a esses actantes demonstram que cada um possui o desejo de possuir, sozinho, algo valioso. Esse tipo de disputa perdura por anos em processos legais e, geralmente, somente um dos agentes beneficia-se com o objeto em disputa. Há a introdução de agentes-aliados para apaziguamento da situação e a possibilidade de que ambos desfrutem do diamante, ou poderíamos dizer, por analogia, das terras produtivas ociosas.

Em relação a esse exemplo, o enunciador didático propõe algumas atividades aos alunos, nos exemplos 77, 79 e 82:

(77) Pense e faça o que se pede./ a)Identifique o objetivo de D. Benedita ao comprar uma galinha. Registre-o, com suas palavras. (...) (GONDIN & DIAS, 2010, p. 44)

(79) Você poderia convidar um advogado para vir à sua sala de aula e dar um parecer sobre o caso. Seria interessante entrevistá-lo, você não acha? (GONDIN & DIAS, 2010, p. 54)

(82) Converse em sua casa, com amigos, vizinhos, parentes, comunidade... / Alguém sabe de algum caso de disputa desentendimento de qualquer tipo, e como terminou? (GONDIN & DIAS, 2010, p. 58)

Os alunos são levados a refletir sobre esse difícil caso de disputa, a opinar sobre um possível desfecho e relacionar o caso com algum acontecimento em sua família ou comunidade (contextualizar). Essa é uma forma de destacar algo que talvez não seja percebido por eles, levando-os a discutir sobre casos complicados, a problematizar, principalmente quando é sugerida aos alunos a presença de um advogado cuja função é tratar de questões argumentando sob aspectos legais, sobre direitos constituídos.

A legalidade é um tema presente também no exemplo nº 96. Os pássaros representam a humanidade na medida em que todo ser humano possui o direito à igualdade, a qual é conquistada quando redigida e aprovada na forma de Constituição, pois se não há uma política pública que garanta um direito, ele pode ser negado. O exemplo fornece acesso ao enunciador-didático para que este instaure no contrato comunicativo a necessidade de que as crianças do campo também destaquem em suas vidas o direito a requerer o que lhes é garantido por lei como, por exemplo, o direito a terras demarcadas ou uma educação realmente voltada para o campo.

Essa associação é possível quando atentamos aos temas transmitidos pelas escolhas sintagmáticas presentes nos artigos da Constituição de Caturama:

Nenhum pássaro será mais que outro. (...)

Nossos líderes não cortarão as asas de ninguém e só tomarão decisões de acordo com a vontade da maioria. A mata pertence a todos (...)

Uma parte das terras, onde hoje só existem capinzais, receberá sementes de caju, goiaba, pitanga (...)  
A segurança de Caturama é a segurança de toda a passarada (...)  
Os ninhos são sagrados e qualquer um poderá construir o seu, no galho que bem entender (...) (GONDIN & DIAS, 2010, p. 147)

Eles evocam a igualdade de direitos e a resistência ao abuso de poder, reação contra a monocultura, luta pela segurança e pela Reforma Agrária. Durante a discussão dos agentes-aliados, que antecedeu a elaboração dos artigos, é notável a reivindicação de uma escola distante de modelos tradicionais pautados no estruturalismo e na reprodução de conhecimentos, contra o sexismo e a necessidade de participação social como em:

As fêmeas exigiam que os machos também ajudassem a chocar os ovos (...)  
Os filhotinhos também piaram, e bem alto:  
- Queremos que as nossas escolas nos ensinem logo a voar. Chega de ficar só aprendendo quem descobriu Caturama. (...) (GONDIN & DIAS, 2010, p. 146)

É também uma referência sobre o que discutimos no Modo Enunciativo, quando o enunciador, elocutivamente, demonstra uma apreciação no exemplo nº 8, em que o representante da Turminha do Campo indagou ao aluno do Campo se ele aceitava dizer que as terras foram descobertas por Cabral. Não é necessário fornecer a informação de quem descobriu Caturama e, sim, permitir uma discussão que questione como essa “descoberta” aconteceu. O cerne do problema é o modelo pedagógico questionador, problematizador, voltado para uma pedagogia crítica e mobilizadora.

É importante destacar que os actantes agentes-aliados são representados por pássaros, animais ligados à liberdade, pois possuem a habilidade de voar e, ao mesmo tempo, são frágeis, o que não lhes impede a luta por seus direitos.

O objetivo de evidenciar esse protagonismo voluntário e imprimi-lo na realidade dos alunos é reforçado pelas atividades relacionadas ao exemplo exposto, próprias ao princípio de contextualização por analogia (exemplos 98, 99 e 100 e FIG.25):



FIGURA 25 – Exemplo nº 97  
Fonte: GONDIN & DIAS, 2010, p. 150

(98)O que a Constituição de Caturama tem a ver com o Brasil?  
Além disso, você deve ter percebido que Caturama, claramente, é o Brasil.  
(GONDIN & DIAS, 2010, p.150)

(99)Você vai fazer isso em conjunto com seus colegas e com a colaboração do educador; um ajuda a outro, democraticamente. Compare os artigos de uma e de outra e tire suas conclusões. (GONDIN & DIAS, 2010, p. 151)

(100) Por que não elaborar, você e seus colegas, combinados (normas) para a sua classe ou para a escola? Isso se você achar que existem necessidades as quais esses combinados poderiam resolver ou viabilizar. Não é bem uma constituição, mas ...claro que é discutível e negociável. Afinal, são combinados./ Discuta todas as sugestões, escolha e redija esses combinados. (GONDIN & DIAS, 2010, p. 154)

A lógica narrativa, por sua construção e trama, é retomada. O enunciador-didático utiliza-se de sua relação de influência para propor ações aos alunos direcionando-os a rever o texto trabalhado de forma mais profunda, exemplos nº 98 e 99, provocando uma analogia explícita entre Caturama e Brasil, realçando, implicitamente, o espaço rural visto que, como já expomos, há referência à Reforma Agrária, à monocultura e à crítica a uma escola que não se adapta às especificidades da comunidade.

No exemplo nº 101 é construída uma relação diferente dos outros exemplos. Passaredo é o título que abre a unidade 5 e também o nome dado à poesia que abrange esse exemplo. Contrapõe-se à lógica narrativa de “A Constituição de Caturama”, visto que destaca actantes, pacientes-vítimas com papéis principais, os quais assumem fragilidade diante do homem, o agente-agressor. O narrador, agente-benfeitor, apenas adverte os pássaros, mas não transfere a eles o benefício para a resolução de um problema, o possível melhoramento no estado final da trama, apenas sugere “foge”, “vai”, “xô”, “some”, “anda”, “te esconde”, “voa”, “bico calado/ toma cuidado/ que o homem vem aí”. (GONDIN & DIAS, 2010, p. 156)

O arquétipo de explorado impresso nos pacientes-vítimas é destacado no exercício proposto aos alunos no exemplo nº 103: Pense: Você concorda com a mensagem dos autores? Por quê?/ Se pudesse, o que você diria a um pássaro?/ Participe dos comentários sobre o poema./ Como você o liga aos outros textos? (GONDIN & DIAS, 2010, p. 156)

O enunciador-didático manifesta, elocutivamente, uma avaliação sobre a construção da imagem dos pacientes-vítimas de forma depreciativa. Ele questiona o aluno sobre o comportamento frágil dado aos pássaros que devem fugir. Eles presentificam uma representação contrária ao exemplo nº 96 quando os mesmos perfis actanciais foram retratados como agentes, portanto dotados de força e coragem. Deprendemos que é proposto ao TUd a análise das narrativas e, posteriormente, que perceba qual é a atitude valorativa a ser seguida como exemplo em momento de conflito: a fuga ou o enfrentamento.

Dessa forma, as narrativas atendem aos apelos dos movimentos sociais pela Educação do campo valorizando a caracterização dos actantes nos espaços escolhidos e situações retratadas no campo e sua valorização, a militância, comportamentos sociais desejáveis, postos a serviço na formação de crianças, futuros líderes, ou ainda na conscientização dos pais e comunidade.

#### **3.4. Breve comentário sobre materiais didáticos “urbanizados”**

Nosso objetivo para este trabalho não é empreender uma comparação entre o material didático Escola Ativa e outros, considerados pelos movimentos sociais, como “urbanizados”. O termo “urbanizado” evoca a ideia de que os materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não contemplam as especificidades dos povos do campo, as que foram evidenciadas durante nossa análise, a partir dos Modos de Organização do Discurso. Não poderíamos deixar, portanto, de elencar algumas dessas diferenças em relação aos materiais não direcionados especificamente aos alunos do campo.

Escolhemos quatro livros didáticos igualmente direcionados ao 5º ano, dois livros de História e dois livros de Língua Portuguesa, contudo não nos interessa identificá-los a partir de uma referência bibliográfica, dessa forma não destacaremos exemplos retirados dos mesmos. Eles foram escolhidos por serem da autoria de autores renomados e a publicação no ano de 2010, como os de História e Língua Portuguesa do programa Escola Ativa. Quanto aos conteúdos trabalhados, não houve problemas visto que eles pertencem ao mesmo ano da grade de ensino, portanto trabalham os mesmos conhecimentos científicos.

Nos livros didáticos Escola Ativa, os temas índio, igualdade entre gênero, descobrimento do Brasil, migração e êxodo rural, industrialização, movimentos sociais e Reforma Agrária estão presentes em nossa análise. Dessa forma nos voltamos a eles para tornar nossa comparação mais objetiva.

#### **3.4.1. Língua Portuguesa**

Alguns textos trabalhados pelos dois materiais envolvem o índio, o descobrimento do Brasil e as “diferenças entre meninos e meninas”. Em relação ao indígena, houve apenas destaque para o misticismo quando seu arquétipo traz a identificação de um grande conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Há a presença de textos complementares que tratam de lutas por terras que lhe foram tiradas, contudo a eles não é dirigida nenhuma discussão, parecem apenas ocupar espaço.

O tema referente à diferença entre meninos e meninas não ultrapassa o estereótipo da mulher frágil e se é possível a amizade entre meninos e meninas. A partir dos textos, assim como no material Escola Ativa, poder-se-ia instigar a discussão sobre o sexismo como foi realizado no exemplo nº 96 sobre a Constituição de Caturama.

Em relação, ao descobrimento, o título de um dos textos referia-se ao redescobrimento do Brasil, o que nos direcionaria a pensar sobre uma discussão centrada na crítica à visão eurocêntrica sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Contudo, o tratamento dado ao

assunto não extrapolou o tradicionalismo conteudista e a proposta de redação requerida aos alunos tratou das belezas naturais brasileiras que foram, em algum momento do texto, exploradas.

Destacamos ainda um tema não citado anteriormente, o trabalho infantil. Um dos livros “tradicionais” trouxe alguns textos sobre esse tema, discutindo a situação de muitas crianças que não estudam, mas vivenciam uma rotina diária de trabalhos que não condizem com sua idade. Centraram-se no trabalho realizado no campo junto aos pais alegando que quanto menor a cultura, mais desorganizada e mais distante dos centros urbanos, há maior número de crianças trabalhando. O campo está ligado somente ao agrotóxico utilizado em grandes plantações e a criança, nesse espaço, tem a saúde prejudicada. Mesmo não abordando o trabalho infantil, percebemos, no material Escola Ativa, que o trabalho das crianças na agricultura é uma forma de aprendizado, de valorização da terra, respeito a ela, principalmente porque a ênfase é dada à policultura sem a utilização de produtos químicos. Portanto, o trabalho neste espaço é engrandecido e poderá ser seu meio de sustento na fase adulta como no exemplo nº 38, quando Luizinho sonhava em ser dono de sua própria terra, desde a infância quando trabalhava juntamente com seu pai.

### **3.4.2. História**

Novamente voltamos à descoberta da terra “Brasilis” em que há ênfase maior à visão eurocêntrica. Mesmo enfatizando o termo descoberta pelo uso de aspas e instruindo o professor a buscar mais informações em seu manual no final do livro, a discussão sobre a não descoberta é um tema de menor valor, não evidencia a invasão do espaço já habitado pelos indígenas.

Sobre o povo indígena, centram-se com maior ênfase na diminuição de suas tribos, os locais onde ainda se estabelecem e a opinião dos alunos referente a essa situação. Apesar de trazerem textos referentes à demarcação de terras e até o depoimento que também está presente no livro História, Escola Ativa, abordado no exemplo nº 13, não há enfoque nos

motivos sobre a diminuição de sua população e a invasão de suas terras. Esses textos são apenas complementares e não, o cerne da discussão.

Em relação à migração, são elencados os motivos que atraíram muitos moradores a mudarem de região em diferentes épocas da história: criação de gado, cultura de café, coleta de látex, surto algodoeiro, clima sem abordarem profundamente as causas dessa migração. O migrante nordestino é evidenciado como o morador do campo que representa a maioria dos migrantes que buscam por melhorias nas cidades. Esses temas são tratados sem vínculo aos camponeses e à luta pela terra, às ligas camponeses contra o latifúndio, aos conflitos sociais no campo e à Reforma Agrária. São apenas conceitos presentes no livro e não são refletidos em relação a nenhum acontecimento direto à realidade do aluno, ou pelo menos, a alguém que ele conheça. É requisitado ao aluno que ele escreva sobre como é viajar, conhecer lugares diferentes.

A vida na cidade e a vida no meio rural são representadas pela história em quadrinhos do personagem Chico Bento. Seu primo visita-o e, a partir disso, fornece-se uma visão sobre esses dois espaços. Em outro momento, há informações sobre o assentamento, o depoimento de uma criança moradora desse espaço e desejo pela terra. Entretanto, a discussão abrange apenas o sonho de posse de terra, e não a política. Os alunos são instruídos a montar um mural sobre os trabalhadores sem-terra e, enquanto isso, discutirem as notícias publicadas sobre eles e o motivo de serem foco da mídia.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, procuramos analisar a organização discursiva de dois exemplares do Programa Escola Ativa apontando a forma como os enunciadores didáticos imprimiram, nos materiais, as especificidades do contexto da Educação do Campo, como a má distribuição de terras, a luta pela terra e a Reforma Agrária, a monocultura em contraposição com a policultura, o trabalho coletivo realizado na comunidade e sua participação na escola, a visão crítica mediante fatos históricos relatados e as políticas públicas voltadas para o campo.

A Teoria Semiolinguística, nosso referencial teórico-metodológico, propiciou descrever esses temas ligados às lutas dos movimentos sociais. Os Modos de Organização Enunciativo, Descritivo e Narrativo, bem como as modalidades enunciativa, evidenciaram suas representações e ainda nos permitiram perceber como a construção de um material didático bem delineado consegue abarcar características de determinado espaço escolar e sua comunidade. Não podemos deixar de mencionar como os conceitos relativos à representação social nos ajudaram a entender a forma como a coletividade ou sujeitos individuais organizam suas representações embasadas em sistemas de valor, bem como o espaço privilegiado de discussões da Análise do Discurso. Ela coloca em evidência os sujeitos, parceiros e atores sociais que intervêm no espaço social, e protagonistas, seres de linguagem que atuam no espaço interno do dizer. Não se trata aqui de postular um conceito transparente sobre a língua, mas de analisar a produção discursiva feita no âmbito da sociedade, concretizada a partir de diversas formas de expressão e manipulação.

Toda a discussão empreendida neste trabalho leva-nos a afirmar que, em toda atividade discursiva, os sujeitos assumem determinadas posições no contrato comunicativo, uns em relação aos outros, e a consequente manipulação da língua de acordo com seus propósitos comunicativos.

Dessa forma, os manuais didáticos incorporam diferentes materializações de textos de acordo com seus propósitos enunciativos como demonstrado nas tentativas do enunciador-didático

em manter um contrato comunicativo com seus alunos, ao mesmo tempo, colocando em relevância as experiências dos alunos e acrescentando a elas novas visões sobre o espaço em que moram, chamando-os à participação:

(...) aprender a potencializar os elementos presentes nas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. (CALDART, 2000, p. 24)

Nessa perspectiva, os enunciadores-didáticos envolveram-se em estratégias que buscam renovar a forma de construção dos materiais na medida em que convocam seus parceiros para a coconstrução dos saberes e das práticas sociais, convocando-os para a interação, pois transportam para os livros didáticos o universo presente no espaço dos alunos e da comunidade, o que dá legitimidade aos enunciadores para assumir a posição que ocupam no contrato comunicativo. Na posição de enunciadores ainda se constituem como engajados nos projetos dos movimentos sociais por mudanças apresentando uma pedagogia questionadora e problematizadora voltada para a crítica e mobilização de agentes coletivos.

Contudo, convém também ressaltarmos que houve uma caracterização negativamente exagerada dos centros urbanos. Ao TUD foi transmitida a imagem de um lugar caótico e sem nenhuma perspectiva para oferecer oportunidades a qualquer morador que eventualmente migrasse para a cidade. Esse exagero é uma tentativa de manter o aluno no campo fornecendo e idealizando representações desse espaço através de seus imaginários, desvinculando-o do estereótipo do atraso, da pobreza e da falta de oportunidades.

Outros pontos negativos encontram-se no livro de Língua Portuguesa. Apesar do mesmo apresentar estratégias didáticas que propiciam a formação de um aluno mais crítico, ele parece limitar os conteúdos científicos (os gramaticais, por exemplo), e não os valoriza tanto como é feito no livro de História. Acrescente-se a isso o fato de reproduzir uma visão estereotipada a respeito da variedade linguística.



CENA 1	CENA 2
	
<p>— Viche! Óia só! O outro, assustado: — Minha Nossa! Qui taio! — E agora? Que sangrera!</p>	<p>— Licença, patrão! O dotô tem pó pá tapá taio? — O quê???, diz o médico. — Ah, doutor! Ele quer saber se o senhor tem pó cicatrizante para colocar no talho — o corte do dedo — explica o dono da fazenda.</p>

FIGURA 26: Exemplo 83 – Estereótipo  
Fonte: GONDIN & DIAS, 2010, p. 70

A fala do dono da fazenda, o “patrão” é uma tradução para o que foi dito pelo trabalhador. Isso é uma reprodução dos valores da maior parte da sociedade a qual considera um morador da comunidade rural como uma pessoa que utiliza uma linguagem atrasada, incompreensível ou que somente esse falante utilizasse uma variedade não considerada padrão. Essas afirmações são confirmadas pela atividade para o texto da FIG. 27:

- (83) 2 - Você notou que, nem sempre, se compreende bem uma variante de língua? / • comente isso com pessoas de sua família. / • conte o que aprendeu sobre variantes linguísticas. / • mostre, no texto, exemplos de variante coloquial.
- 3 - Leia as cenas 1 e 2 para essas pessoas. / • não deixe de ler a explicação dada pelo dono da fazenda. / • Veja se as falas dos lavradores foram compreendidas pelas pessoas de sua família. / • Pesquise outras situações de variantes coloquiais. / • Escreva-as ou desenhe-as. (p. 70)

A atividade deveria problematizar o diálogo colocando em discussão o preconceito linguístico e não reforçá-lo.

No aspecto interacional, ambos buscam manter uma relação horizontal com os alunos. Há sempre uma busca de evitar, nos atos alocutivos, a relação de força verticalizada entre eles, dando maior ênfase a sugestões e propostas que a ordens e injunções mais fortes. Quando fatores semelhantes aos da injunção eram utilizados, apareceram modalizados de forma que atenuassem uma possível relação de poder frente aos alunos do campo. Isso também

evidencia uma tentativa de tornar o aluno mais independente, visto que ele estuda em uma classe multisseriada na qual o professor, ou “educador”, não possui tempo suficiente para lidar com a diversidade das turmas.

A Análise do Discurso e a Teoria Semiolinguística propiciaram-nos problematizar uma situação discursiva específica no contexto da Educação do Campo para uma melhor compreensão sobre quais são os métodos demandados pelos movimentos, as estratégias enunciativas, narrativas, descritivas e argumentativas mais latentes nesse meio. E, sem pretender dar exacerbada relevância a esta pesquisa, acreditamos que ela propicia uma abertura para repensar o trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que não há ainda material, como o do programa Escola Ativa, difundido para as multisseriadas. Esperamos que seja uma contribuição para a compreensão do trabalho realizado em escolas do campo e também para as investigações em Análise do Discurso na medida em que optamos por trabalhar um espaço como o Ensino, no qual a linha de pesquisa tem muito a oferecer.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Rev. Múltiplas Leituras*, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ASSUNÇÃO E ALVES, Carolina ; MELLO, Renato de. Discurso: reflexões sobre o modo de organização narrativo e sobre o narrador no cinema. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna, FALE/UFMG, 2007. p. 61-74.

BAKHTIN, Mikhail. Língua, fala e enunciação / A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENJAMIM, César ; CALDART, Roseli S. (Orgs). *Projeto Popular e Escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília: DF: 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1, de 3 DE Abril de 2002 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Acesso em 06/06/2012.

\_\_\_\_\_. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Escola Ativa: Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores / – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.*

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 2010.

CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões de práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du senset de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. O Discurso das Mídias. SP, Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. O Discurso Político. SP, Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, L'Harmattan, Paris, 2007

\_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander. (Orgs.). *Análises do Discurso Hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, P. Dicionário de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004, p.337.

EMEDIATO, W. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: *Língua (gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. In: LARA, Gláucia Proença (Org.) – Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006, p.137-154.

\_\_\_\_\_. Um olhar da semiolinguística sobre manuais didáticos de língua portuguesa. In: <http://www.letras.ufmg.br/profs/wanderemediato/data1/arquivos/discurso%20ensino%20e%20o%20comp%20C3%A4ncias.pdf>, 2008. Acesso em 07 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. A construção da opinião na mídia: argumentação e dimensão argumentativa. In: EMEDIATO, W. (Org.). *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013, Núcleo de Análise do Discurso. 69-103p.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, Mônica M. *O campo da Educação do Campo*. São Paulo: UNESP, 2006.

GONDIN, Maristela Miranda Ribeiro; DIAS, Selma Alves Passos Wanderley. *Caderno de Ensino e Aprendizagem: Língua Portuguesa 5*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa).

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel ; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel ; HAGE, Salomão Mufarrej (Org). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 49-60. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v.2)

GUIMARÃES, Elisa. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. *Revista Educação e Linguagem*. Ano 4, nº 5, p. 65-77, jan/dez 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

KOLLING, Edgar J. ; CERIOLLI, Paulo R. ; CALDART, Roseli S. (Orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Matos ; MATTOS, Maria Célia Elias. *Caderno de Ensino e Aprendizagem: alfabetização e letramento*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa)

MACHADO, Ida Lúcia. A AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciene de. *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EduFu, 2010. p. 203-229.

MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Os processos enunciativos no discurso midiático: atos de fala e discurso relatado na imprensa escrita. In: EMEDIATO, W. (Org.). *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Núcleo de Análise do Discurso, 2013. 363-376p.

MINAS GERAIS. *Proposta Curricular de Português: Ensinos Fundamental e Médio*, 2010.

MOLINA, Mônica C. ; JESUS, Sônia Maria S. A. (Orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2004.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maura Cristina dos Santos ; LIMA, Eliane Nascimento de .Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? In: NETO, Luiz Bezerra & BEZERRA, Maura Cristina dos Santos. Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa. São Paulo: UfSCar, 2011.p. 17-40p.

PAULIUKONIS, Maria A. L. ; MONNERAT, Rosane S. M. Operações Discursivas na Enunciação. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia & EMEDIATO, Wander.(Orgs.). *Análises do Discurso Hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.45-69)

SANTOS, Clarisse A. (Org). *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2008.

SILVA, Lulia Queiroz. *Caderno de Ensino e Aprendizagem: História5*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa).

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: Reler o passado, Refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, Alessandra da Costa & ROCHA, Eliene Novaes.(Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009.p. 29-47.

## ANEXOS

### ANEXO A: HISTÓRIA

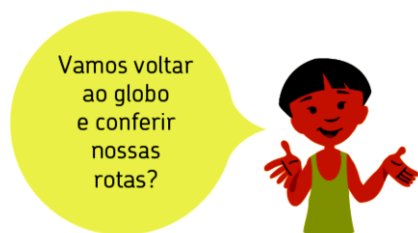
#### Página de Abertura

(1) Querida criança,  
Neste livro 5 você vai conhecer cada vez mais sobre a ocupação do território brasileiro; sobre as idas e vindas das pessoas de um lugar para outro, no mundo, no Brasil e em sua comunidade; sobre as capitais do Brasil, mudanças e permanências; e, ainda, sobre as lutas dos grupos sociais, ao longo dos tempos, por melhores condições de vida. (...) Bom trabalho, ao longo de todo esse ano, com seus colegas e educador. (p. 05)

#### Unidade 1: Histórias da ocupação do território brasileiro

(2) (...) diferenciar uma propriedade urbana de uma propriedade rural. (p. 10)

(3)



(p. 14)

(4)



(p.15)

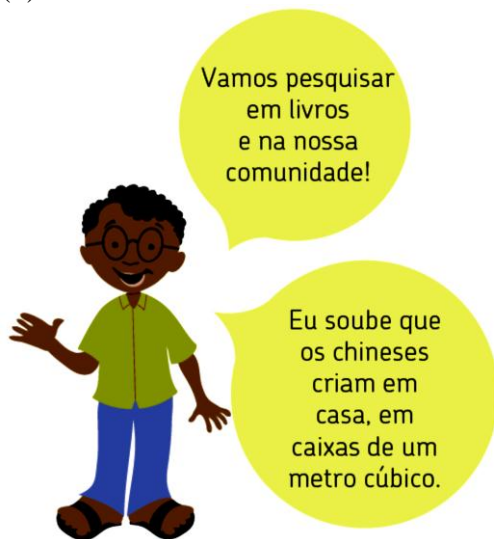
(5) O que muda na vida dos caçadores coletores quando eles se tornam agricultores?/ - Qual a atividade econômica de sua família para garantir a sobrevivência? Com que ela se parece: caçadores coletores ou agricultores? Por quê? (p.17)

(6)



(p. 17)

(7)



(p. 19)

(8)

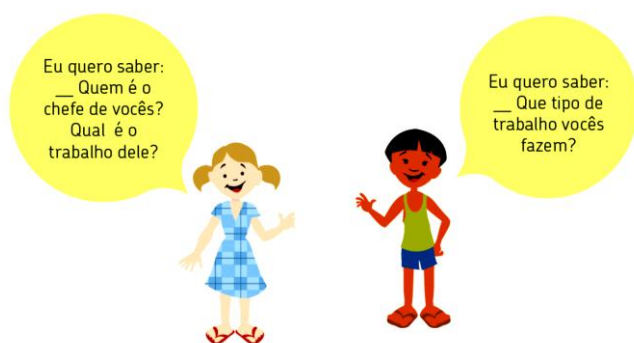


Então, quem se julgou dono das terras “descobertas” por Cabral? (p. 21)

(9) Fragmento: Benedito Preziosi. *Brasil indígena: 500 anos de resistência*. São Paulo: FTD, 2000. (p. 22)

(10) Converse sobre: (...) / Há índios morando onde você mora ou próximo de onde você mora? / Convide um deles para uma entrevista na escola. Prepare antes o que vocês irão perguntar. (p. 24)

(11)



(p. 24)

(12) O que você acha da expressão “caçar” índios? (...) Na sua opinião, quais são os direitos dos índios em relação à posse de terras, no Brasil? (p. 28)

(13) Ailton Krenak é um desses índios. Ele luta pelos direitos dos índios de várias maneiras. / Leia o que ele contou a um jornalista da folha de São Paulo, em 1994.

‘O nome da minha tribo é Krenak. Meu povo vive na região leste do estado de Minas Gerais, no vale do Rio Doce. É ali que temos uma reserva – uma pequena parte do nosso país que o governo definiu para nós. (...)

Nos anos 1920, o marechal Cândido Rondon demarcou a reserva Krenak. Ela foi invadida nos anos 1950 por fazendeiros que desmataram a área e colocaram pasto para o gado. Um pequeno grupo resistiu e, em 1993, conseguiu na justiça a devolução do seu território.

Em nossa aldeia, na área Krenak, na divisa do estado de Minas Gerais com o Espírito Santo, tem muita menina e menino. Toda manhã, a turma sai bem cedinho e entra na canoa para atravessar o rio. Depois, pega o trem de ferro, com vagão de passageiro, e viaja meia hora até chegar à escola, na cidade de Resplendor. Quando é meio-dia, todo mundo volta com muita fome.’ (p. 30 – 31)

(14)



(p. 31)

(15) Portugueses foram chegando e ficando. (p. 33)

(16)



Os latifúndios  
tiveram origem  
no período da  
Colonização  
portuguesa.

Hoje, milhares  
de pessoas e de  
famílias lutam  
pela posse de  
lotes de terra para  
produzirem.

p. (47)

(17) Os latifúndios, grandes propriedades rurais, existem no Brasil desde o tempo das Capitânicas Hereditárias. Onde quer que se localizem, praticam, quase sempre, a monocultura destinada ao agronegócio que comercializa seus produtos, ultrapassando as fronteiras do país. São poucos os produtos privilegiados pelos latifúndios. (P. 47)

(18) A variedade de alimentos é garantida pela agricultura familiar. Ela é praticada em minifúndios, isto é, em pequenas propriedades rurais (...) (p. 48)

(19) Resposta: (...) / Sua família trabalha num latifúndio ou numa pequena propriedade? Por quê? / O que sua família produz no campo? / Quem conhece um assentamento rural? Onde fica? (p. 48)

(20) (...) Qual é o uso da terra em sua comunidade? / O que deve permanecer em sua comunidade? / O que deve ser modificado em sua comunidade? (p. 49)

(21)



Oleiros,  
artesãos,  
fiandeiros (p. 57)

(22)



Plantadores  
de cana e  
colhedores

(p. 57)

(23) Converse sobre: / Quais desses trabalhos ainda existem hoje? / Quem faz esse trabalho é um escravo ou um empregado assalariado? / Qual a diferença entre o trabalho escravo e o trabalho assalariado? / Qual imagem não mostra o trabalho nos engenhos? / O que está sendo feito pelos escravos nas ruas? (p. 58)

(24) Escreva, à sua maneira, como devia ser a vida e o trabalho dos escravos, nas minas de ouro, no século XIX. (p. 61)

(25) Converse sobre: / Vocês plantam café? Para quê? / Como se planta e se colhe café, hoje, na sua região? / O que mudou em relação ao trabalho na lavoura do caféno século XVIII? / Qual planta é cultivada em larga escala em sua região? / A que se destinam os produtos da colheita? (p. 62)

(26) Responda: / Como os africanos tomaram posse da parte do território brasileiro? / Qual sua opinião sobre essa posse? (p.67)

(27) Pergunte a seus familiares: - Nós temos alguma propriedade? Qual? / Como nós nos tornamos proprietários? / Posso ver o documento de posse de nossa propriedade? / Que documento indica a posse de uma propriedade?

- Caso vocês não tenham propriedade, pergunte: / Quem é o proprietário das terras onde nós trabalhamos? / Como é o nosso trabalho? / O que recebemos pelo nosso trabalho? (p. 69)

(28) Entreviste um líder de sua comunidade e procure saber quais são os direitos de um trabalhador assalariado. (p. 69)

(29) Nossa terra, nossa história de posse / Como se formou o território brasileiro ao longo da história? / O que significa ter uma propriedade urbana? E rural? / O que difere uma propriedade urbana de uma propriedade rural? (p. 70)

(30)



(p.73)

(31) Qual sua opinião sobre ser dono de uma propriedade na cidade? (p. 73)

(32) Qual é a cidade mais próxima de sua comunidade? / Como é o abastecimento de alimentos dessa cidade? / Qual é a contribuição de sua comunidade para o abastecimento de alimentos da cidade? (p.73)

(33) Como são as propriedades no campo? / E sua família, como ocupa o território brasileiro? / Como as famílias se tornaram proprietárias de terras? (p.74) (ABERTURA DE UNIDADE)

(34)

No campo, há territórios bem distintos:



O território do campesinato com o sistema de policultura e pequena criação



O território do agronegócio com todo seu poderio econômico, a monocultura e os grandes criatórios.

(p. 74)

(35)

Leia o que estas crianças estão contando:

Nós temos uma gleba de 80 hectares, resultado da luta pela reforma agrária.

Eu vivo numa reserva indígena legalizada!

Minha família trabalha toda no corte da cana para a usina! Cada um ganha por tonelada cortada!

Eu moro num remanescente de quilombo. Já conseguimos o título de propriedade.

Nós somos meeiros. Nós repartimos com o dono das terras o que produzimos.

Nós herdamos nossas terras de nossos avós. São 150 hectares em que temos de tudo um pouco!

Sou filho de colonos italianos. Plantamos café!

Nós juntamos dinheiro e compramos nossas terras. Trabalhamos muito, mas vale a pena!

Minha família trabalha no cultivo do algodão para uma indústria. Muito trabalho no plantio e na colheita. Mas temos que arrumar o que fazer na entressafra!

Meu pai é vaqueiro. Nós criamos bois para vender.

(36) (...) Quem tem experiência semelhante à experiência de uma das crianças? / O que é reforma agrária? (...) Por que é importante a família ser proprietária de terras em que trabalha? (p. 75)

(37) O governo federal no Brasil, a partir de 2003, definiu como políticas voltadas para o campo: / incentivo à agricultura familiar; / extensão do direito à Previdência Social a todos os trabalhadores do campo e da cidade;/ intensificação da reforma agrária.



(p. 76)

(38) Leia para conhecer parte da história de Luiz Damázio de Lima.

‘Luizinho, assim como inúmeras crianças nos assentamentos, começou a trabalhar com o pai, aos sete anos, plantando milho e feijão. Aos quinze anos passou a trabalhar alugado para pequenos produtores, plantando inhame e macaxeira no período do inverno. De setembro a fevereiro, era boia-fria nas usinas colhendo cana.

Luizinho sempre sonhou ter a sua própria terra, morar numa casa de madeira cerrada, criar galinhas, cabras e animais de pequeno porte. Em dezembro de 1996, esse sonho se realizou. Desde então, ele mora numa parcela no assentamento Padre Gino, município de sapé, Várzea, Zona da Mata Norte, onde vivem outras 62 famílias.

Luizinho já foi, por 4 vezes, presidente da Associação de Moradores do Assentamento Padre Gino.’ (p. 78)

(39) Desenhe cada pessoa adulta de sua família. / Entreviste uma por uma e escreva num balão o que ela tem a dizer sobre o trabalho que ela faz.



(p. 80)

## Unidade 2: Movimentos Migratórios

(40) Leia uma história, em dupla:

‘(...) A mãe estava muito doente e todas as economias eram voltadas para seus remédios. Sem a ajuda da mãe e com outras crianças para olhar, o pai mal dava conta das ovelhas e do trabalho no campo. Quando a tia veio se despedir, a irmã lhe pediu encarecidamente, que levasse consigo, para o Brasil, em busca de dias melhores, as suas duas pequenas: Clara e Carlota. A tia vendo a dificuldade da irmã, concordou. Mas não havia dinheiro para as passagens e o dia da partida já estava muito próximo. Depois de muito pensar tiveram uma ideia. Resolveram esconder cada menininha num baú, com muitos furos para entrar o ar. (...)

Minha mãe Izabel pode presentear minha avó Clara com uma viagem de volta a Portugal. Ela reencontrou alguns parentes, adorou rever seu país de origem mas, ao retornar ao Brasil disse a todos: — Sou muito feliz por ter vivido no Brasil. Hoje esse é o meu verdadeiro país. Aqui tive meus filhos e sou grata pela qualidade de vida que todos eles têm. Depoimento dado por Fátima Carvalhais, especialmente para esse livro, 2009’ (p. 87)

(41) Desenhe representando, à sua moda, uma família de imigrantes. (p. 96)

(42) Leia: / Muitos moradores do campo migram, isto é, mudam para as cidades sonhando com uma vida melhor. Mas a vida e os costumes na cidade são muito diferentes. Esse deslocamento do campo para a cidade – chamado êxodo rural – quase nunca acaba bem. Gilberto, educando do saberes da Terra - Rondônia, assim escreveu sobre esse fato:

### **Perspectiva da Educação Rural**

No lugar onde nasci

Era bom pra se morar

Tinha caça, tinha pesca

E bom ar pra respirar

Mas na cidade era fácil

Então resolvi mudar

Fiz as malas, fui embora

Pra nunca mais vortá.

Mas tudo ficou difícil

Pois não sobra trabalho

Na cidade o trem pegô

Então comecei a chorar.

(...)

Quem plantava com a enxada,

Hoje planta com trator

Roceiro não tinha honra

Mas o governo mudou

Hoje o povo da cidade

Já nos chama de senhor

Eu termino arrependido

Porque não posso vortá

A cidade é bacana

Pra quem nela se criou

O estudo faz o homem

Te chamar de doutor.

(p. 107)

A cidade é muito boa

Pra aquele que estudô

Formou médico, motorista,

Advogado professor

Hoje sei que lá na roça tem escola  
de montão

Tem postinho de saúde

O negócio ficou bom

Com o Saberes da Terra

Juquireiro virou doutor.

(43) Leia, sobre esse mesmo assunto:

Quando um migrante chega à cidade grande tem um enorme choque com a realidade. Muita agitação, um barulho infernal, corre-corre de pessoas e de veículos, dificuldade para se orientar, para saber aonde ir, aonde quer chegar... (...) e tudo o que consegue é um barraco pequeno, apertado, com pouca luminosidade e que malacomoda a família, por um preço alto! (...) Por causa dessas dificuldades, em 2000, mais de dois milhões de pessoas viviam em favelas no Rio de Janeiro. (p. 108)

(44) Escreva, você também, um texto sobre a comunidade em que você vive. / Inclua a descrição dos motivos que fazem com que as famílias queiram permanecer nessa comunidade.



(p. 113)

### Unidade 3: Capitais do Brasil e suas histórias

(45) (...) identificar algumas relações de sua comunidade com as capitais, em cada tempo histórico. (p. 116)

(46) Qual a importância dos mercados e das feiras para vocês? / Onde são comercializados os produtos do campo onde vocês moram? (p. 123)

(47)



(p. 129)

(48) Leia e analise as imagens. Elas representam o que os artistas escolheram para registrar nas paisagens do Rio de Janeiro, século XIX. (p. 137)

(49) (...) Este quadro representa como o pintor desejou representar o momento da Proclamação da República. (p. 140)

(50) Leia para saber mais sobre a história do crescimento no Rio de Janeiro:

‘(...) As indústrias ofereciam muito trabalho e passaram a atrair pessoas do campo que vinham ser operários. Muitos desses trabalhadores eram alojados nos bairros operários situados nas proximidades das fábricas. Outros viviam confinados em cortiços.’ (p. 142)

(51)



(p. 144)

(52) Elabore um texto sobre as notícias de Brasília que chegam à sua comunidade. (p. 157)

(53) (...) Existem no campo problemas semelhantes aos da cidade? (p. 160)

#### **Unidade 4: Cidadania, conquistas e mais conquistas**

(54) (...) valorizar a luta por melhores condições de vida no campo; / compreender a importância dos movimentos populares no campo; / reconhecer-se cidadão com direitos e deveres; / conhecer o Pacto do Milênio e a nossa cidadania planetária. Você vai organizar uma campanha para melhorar aa condições dos estudantes na sua escola. (p. 164)

(55)



(p. 168)

(56)



(p. 171)

(57) Pergunte aos adultos de sua família. / - Onde as pessoas de nossa comunidade se reúnem para discutir suas necessidades? / - A quem encaminham seus pedidos? / - Quais vitórias já alcançaram? (p. 174)

(58)



76

(p. 176)

(59) Entreviste um adulto e procure saber: / - O que precisa ser melhorado nas condições de vida do morador do campo? / O que precisa ser melhorado nas condições do trabalhador do campo? / Qual foi, na sua opinião, a maior conquista dos trabalhadores do campo? O que está bem, nas condições de vida no campo, e que deve ser mantido? (p. 180)

(60) Entreviste um proprietário de terras que foi assentado pelo governo e procure saber: / Qual a importância da reforma agrária? / Como você recebeu seu lote? / Quanto tempo você esperou? / Como era sua vida antes de ter seu lote de terra? / Qual apoio você recebeu para cuidar de suas terras? (...) / O governo ainda tem que continuar fazendo a reforma agrária? Por quê? (p. 191 – 192)

(61)



(p. 196)

## **ANEXO B: LÍNGUA PORTUGUESA**

### **Páginas de Abertura**

(62) Este livro é mais um incentivo para você que aprendeu a ler. Leia! (p. 5)

### **Unidade 1: Caleidoscópio**

(63) Para iniciá-la... um livro! (p. 12)

(64) Bartolomeu Campos Queirós, o autor, passa genialmente pela prosa e pelo verso. Leia o texto! Pense! Imagine! / Descubra o jogo jogado, o brinquedo com as palavras (...) (p. 12)

(65) Aprecie a beleza literária, a leveza e o toque de simplicidade dado pelo escritor ao escrever sobre si mesmo. (p. 17)

(66) Comente com os colegas de grupo e com o educador o texto que Bartolomeu escreveu sobre ele mesmo. (p. 18)

(67) Bata um papo com seus colegas e confirme tudo isso com o educador. (p. 20)

(68) Peça ao educador que aprecie seu trabalho. / Ouça as recomendações e explicações do educador. (p. 23)

(69) Invente rimas.  
Se quiser, faça versos (cada linha de um poema). (p.24)

(70) APRESENTE AO EDUCADOR SUAS ATIVIDADES REALIZADAS NESTE MÓDULO E PEÇA QUE ELE REGISTRE SEU PROGRESSO NA FICHA DE CONTROLE DE PROGRESSO. (p.24)

(71) Outro poema! Outro poeta! / E o pato? Será o mesmo? / Você conhece esse poema? Já cantou essa música?(p. 25)

(72) Repare como o canto acentua o ritmo! / O canto pode ser acompanhado por palmas. / Experimente. (p. 26)

(73) Conte com a colaboração do seu educador (a).  
Divulgue seu jogo para colegas de outras séries. (p. 28)

(74) Se houver patos no seu quintal (terreiro), roça ou onde você mora, observe esses animais. / Imagine tudo o que os textos contam acontecendo com eles. Veja-os como sendo o Penado, o Pelado e o Pateta. / De acordo com o comportamento observado dê a eles outros nomes que lhe parecerem adequados. (p.30)

(75) Relembre ou invente um caso acontecido com você ou outra pessoa por causa de um medo. (p.36)

(76) A moela da galinha

O dia amanheceu e a cidade se movimentou. Crianças iam para as aulas da Missão, mulheres faziam compras no mercado, os homens cavacavam pensando em ficar ricos de repente.

A dona do cachorrinho olhava tudo na rua movimentada assistindo ao despertar da cidade dos diamantes. O dia prometia ser quentíssimo, como todos os outros.

Dona Benedita passou e disse: bom dia — para a dona do Samba. O cachorrinho ao lado da dona levantou as orelhas e pensou que Dona Benedita devia ser boa pessoa, estava sempre na Missão conversando com as Irmãzinhas e logo à chegada deles mandara uns abacates do quintal para sua dona. Movimentou-se todo e agitou a cauda de alegria; sentado na janela ao lado da dona, via os que passavam e acompanhava-os com os olhos por muito tempo. Dona Benedita levava uma cesta no braço e dentro da cesta uma galinha: conversou um pouquinho com a dona, agradou o cachorrinho e contou que seu marido estava de cama e ela ia preparar uma canja com a galinha que comprara de Dona Teté, outra senhora que morava nas redondezas.

Despediu-se e entrou em sua casa, vizinha da Missão. O sol batia em cheio nas ruas de Diamantino.

A dona disse:

— Vamos dar uma volta antes que o calor aumente. Venha Sambinha.

Samba pulou de contente e foi correndo buscar a trela.

A dona prendeu-a no pescoço dele e saíram os dois. As crianças da cidade já haviam entrado para as primeiras aulas. A dona e o Samba deram voltas por vários quarteirões e já iam voltando quando viram uma aglomeração na porta da casa de D. Benedita.

Uma mulher falava em voz alta, mais alta que as outras que estavam por ali. Ela perguntava a todos ao redor se tinha ou não razão. A dona do Samba quis saber o que havia. Na porta da casa, Dona Benedita suava por todos os poros e respondia também quase gritando. Ao ver a dona de Samba, dirigiu-se a ela:

— Diga, dona, se eu não tenho razão. Faz uma hora comprei uma galinha aqui da dona Teté. A senhora viu quando passei, até conversei um pouco e agradei o cachorrinho. Pois bem: matei a galinha para fazer a canja pra meu marido que anda com febre. Encontrei dentro da moela uma pedrinha insignificante, um brilhantinho à-toa. Mostrei para as vizinhas e elas foram correndo mexericar; agora Dona Teté veio dizer que o brilhante é dela.

— É mesmo, gritou dona Teté. Vendi a galinha mas não vendi o brilhante.

— Mas o brilhante estava dentro da galinha, fazia parte da bichinha, portanto é meu, não é, dona?

Havia um grupo a favor de dona Benedita e outro contra, dependia das respectivas simpatias porque o caso era muito difícil de ser resolvido. A dona do Samba disse francamente que não podia dar opinião, nunca antes enfrentara semelhante situação.

— Não sei de nada, sei que a senhora vai me entregar o brilhante... insistiu dona Teté.

— Eu entregar? Respondeu dona Benedita — a senhora está muito enganada! Comprei a galinha, não comprei? Paguei a galinha, não paguei? Então a galinha é minha por dentro e por fora.

— Vendi a galinha sem brilhante por dentro porque se soubesse que tinha brilhante não venderia nem para o Presidente da República. Tá? Eu não vendi a pedra.

As vozes se alteavam, as duas mulheres estavam quase se estapeando quando mais gente foi ajuntando e a rua ficou toda cheia de povo. O bate-boca continuava cada vez mais forte. O cachorrinho Samba nunca vira nada igual. E se as duas mulheres começassem a brigar feio, a dar bofetadas uma na outra?

A dona olhava rua acima e rua abaixo, não havia polícia naquela cidade? Era um caso tão complicado que ela não sabia mesmo que conselho dar. Dona Benedita era muito simpática, será que não poderia ajudar Dona Benedita? O marido dela apareceu na janela da casa e seu rosto estava tão amarelo como mamão maduro. Estava com febre e podia ter uma recaída por causa da discussão. Que fazer?

#### “TUDO SE ACALMA”

O povo à volta murmurava, já estavam formando os partidos: pró e contra. Parecia um espetáculo no meio da rua. Alguns homens que passavam pararam para ver no que daria a briga. Nesse instante surgiu um capangueiro: é o homem que compra diamante de garimpeiro para vender nas cidades grandes. A primeira coisa que ele fez foi pedir o diamante para verificar o valor. Dona Benedita entrou na casa dela, gritou com o marido que voltasse para a cama e trouxe a pedrinha enrolada num lenço. Desenrolou com cuidado emostrou para o capangueiro. Este examinou bem a pedra, virou e revirou na palma da mão e ofereceu uma boa quantia para ser dividida entre as mulheres.

Nova discussão começou. É meu, não é seu, é meu, não é seu. E se a galinha não tivesse moela? Mas tinha moela e moela abrilhantada. A dona do Samba, que ouvia tudo de um lado, disse a dona Benedita que aceitasse a oferta do capangueiro e a divisão. Se não aceitasse, ficariam ali o dia e a noite, outro dia e outra noite e nunca chegariam a um acordo. Se aceitasse, tudo acabaria bem.

Dona Benedita fungou e disse que, se o velho não estivesse doente, isso não ficaria assim, iria até o juiz, até o Presidente da República, mas, enfim...

— Levaria muitos anos até que o caso terminasse, disse a dona do cachorrinho. A senhora não aproveitaria o dinheiro, perderia tempo e se aborreceria muito.

— A senhora tem razão, o melhor é aceitar. Mas fico doente quando me lembro que o brilhante é só meu e ela quer a metade do dinheiro.

O capangueiro aproveitou a calma do momento, pôs a mão no bolso e tirou um maço de notas. Dividiu tantas para Dona Teté, tantas para Dona Benedita. Pegou a pedrinha e sumiu no fim da rua. As duas mulheres recomeçaram a discutir rodeadas de assistentes. Quase se pegaram novamente. Dona Benedita começou a dizer que, se não fossem as vizinhas faladeiras, novidadeiras, enredeiras, a burra da Dona Teté não ficaria sabendo... Ah, para que Dona Benedita foi chamar Dona Teté de burra? A outra avançou com unhas e dentes para Dona Benedita. Alguns homens que estavam por ali separaram as duas briguentas e disseram que não valia a pena, agora que estavam com o dinheiro na mão, era aproveitar. O marido de Dona Benedita apareceu outra vez na janela, cada vez mais amarelo.

Dona Benedita gritou com ele, fosse para a cama, queria recaída? A dona do Samba aconselhou que nada disso adiantava, que as duas estavam muito nervosas, o melhor era

fazerem as pazes. Dona Benedita dissera a palavra burra sem querer. Foi só nesse instante que apareceu um guarda da polícia.

Tudo se acalmou e o grupo começou a se dispersar. Tudo por causa da moela da galinha. A dona do cachorrinho voltou para a Missão e comentou com Samba:

— Samba, o negócio aqui em Diamantino é muito sério. Aparecem brilhantes e brigas com muita facilidade. Até é divertido. Precisaria um Salomão hoje aqui, não acha? Samba abanou o toco do rabo, entendeu tudo, menos o Salomão de que ele nunca ouvira falar.

(DUPRÉ, Maria José. O cachorrinho Samba entre os Índios. São Paulo: Ed. Nacional.) (p. 43)

(77) Pense e faça o que se pede./ a) Identifique o objetivo de D. Benedita ao comprar uma galinha. Registre-o, com suas palavras. (...) (p. 44)

(78) Procure saber para que serve a moela da galinha e por que ela precisa comer pedrinhas. / Combine com seus colegas um meio de conseguir uma moela de galinha para que vocês possam abri-la e observar seu conteúdo.

Comece a sua pesquisa em casa. / • Informe-se sobre a moela da galinha. / • Anote todas as informações que você conseguir com a sua família ou outras pessoas. / • Se for possível, arranje uma moela de galinha. / • Leve tudo para a escola e contribua para a pesquisa proposta. (p.49-50)

(79) Você poderia convidar um advogado para vir à sua sala de aula e dar um parecer sobre o caso. Seria interessante entrevistá-lo, você não acha? (p. 54)

(80) Conte com a colaboração do educador. (p.54)

(81) Acompanhe a avaliação que o educador fará do relato que vocês produziram. / Com o texto reescrito, no quadro de giz, ele fará comentários e dará explicações necessárias quanto as dúvidas surgidas, modificações e correções a serem feitas no trabalho. / Participe ativamente! (p. 57)

(82) Converse em sua casa, com amigos, vizinhos, parentes, comunidade... / Alguém sabe de algum caso de disputa (desentendimento de qualquer tipo, e como terminou)? (p. 58)

## **Unidade 2: Linguagens, Linguagens! Muitas falas!**

(83)

### CENA 1



- Viche! Óia só!
- O outro, assustado:
- Minha Nossa! Qui taio!
- E agora? Que sangrera!

### CENA 2



- Licença, patrão! O dotô tem pó pá tapá taio?
- O quê???, diz o médico.
- Ah, doutor! Ele quer saber se o senhor tem pó cicatrizante para colocar no talho — o corte do dedo
- explica o dono da fazenda.

2 - Você notou que, nem sempre, se compreende bem uma variante de língua? / • comente isso com pessoas de sua família. / • conte o que aprendeu sobre variantes linguísticas. / • mostre, no texto, exemplos de variante coloquial.

3 - Leia as cenas 1 e 2 para essas pessoas. / • não deixe de ler a explicação dada pelo dono da fazenda. / • Veja se as falas dos lavradores foram compreendidas pelas pessoas de sua família. / • Pesquise outras situações de variantes coloquiais. / • Escreva-as ou desenhe-as. (p. 70)

(84) Você conhece algum contador de casos na sua comunidade? (p. 71)

(85) Antes de iniciar as leituras dos textos, acompanhe o educador, que vai mostrar a você, no mapa ou globo terrestre, onde ficam esses lugares. (p. 78)

(86) Procure informações: / ...em enciclopédias, / ... jornais ou revistas, / ... almanaques ou folhetos, / ... com pessoas de sua família, vizinhos, amigos e também com o educador e pessoas da comunidade. (p. 83)

### Unidade 3: Aspectos Regionais

(87) Ouça o educador (a). (p. 91)

(88) Você gosta de observar e apreciar a lua, nas noites do lugar onde você mora?

Faça isso por alguns dias. / • Observe bem a lua! (...) / Como está o cenário na terra: a noite (agradável, fresca, fria, quente...); as árvores; sons noturnos; barulho ou vozes de animais... o vento... (p. 102)

(89) Outros salgadinhos:



lombo



queijo com ervas



fatias de pão com patê<sup>(1)</sup>



torresmo

(p.110)

(90) Dance o xaxado! / 4 - Reserve com seu educador e colegas um momento para vocês dançarem o xaxado. / • Tente dançar. Pode ser assim: / Batendo os dois pés ao mesmo tempo, falando os versos e marcando o ritmo com palmas. / 2 - Escreva uma carta: para nós (autoras deste livro), dizendo se estamos ensinando a dançar o xaxado de maneira correta. / Explique para nós, na carta, como é essa dança. (p.119)

#### Unidade 4: Aquarela Brasileira

(91) Comente com seus colegas como é o carnaval na sua comunidade. Troque informações. (p. 124)

(92) Depois, você e seus colegas podem fazer apresentações na escola e na comunidade. (p. 134)

(93) Busque mais informações sobre o carnaval no lugar onde você mora. Identifique semelhanças e diferenças do carnaval em diferentes lugares do Brasil. (p. 135)

#### Unidade 5: Passaredo

(94) Bicho-pássaro, bicho-homem e ...seus combinados. Você sabe o que é constituição?” (p.144)

(95) Você já sabe o que fazer. Discutir com os colegas, educador, perguntar para pessoas da sua comunidade e consultar o dicionário. (p. 144)

(96) A Constituição de Caturama

##### Texto A

##### A CONSTITUIÇÃO DE CATURAMA

Toda tarde havia uma grande reunião na mangueira. Era uma festa! Todos cantavam, davam sua opinião, traziam suas ideias. Claro que às vezes ninguém se entendia, pois todos piavam ao mesmo tempo! só que

— Bico calado! era uma ordem que não se ouvia mais em Caturama. As fêmeas exigiram que os machos também ajudassem a chocar os ovos, o que deu muita discussão! Mas elas acabaram convencendo os de cabeça mais dura.

— Tem certas coisas que não são mesmo para macho fazer.

— Concordo! Dizer uma besteira dessas, por exemplo, não fica bem para nenhum macho.

Os filhotinhos também piaram, e bem alto:

— Queremos que as nossas escolas nos ensinem logo a voar. Chega de ficar só aprendendo quem descobriu Caturama, por que minhoca não tem osso, que é proibido ciscar na grama ou que todo gavião é um colosso! Depois de alguns meses e muitos debates, ficou pronta a constituição de Caturama. Um documento muito bonito!

— Bem-feitinho porque não teve nenhum come-dorme, que só põe o nome no fim do trabalho — lembrou a cambaxirra.

A constituição de Caturama era simples e curta como o canto da maioria dos passarinhos. Seus artigos eram sete, como as cores do arco-íris. Por sugestão de um véu de fogo, que não era muito fã de matemática, eles não receberam numeração. A constituição de Caturama era bela, sonora e preciosa como as quinze manhãs do ano em que o uirapuru cantava, construindo seu ninho. e ninguém precisou decorá-la, pois o que ela dizia era o dia-a-dia de Caturama, —o que há de ser bom!.

## **Texto B**

### **Artigos da Constituição de Caturama**

Nenhum pássaro será mais que o outro. Todos, machos e fêmeas, grandes e pequenos, pretos, brancos, azuis, verdes, vermelhos, marrons e amarelos voarão por onde quiserem e sempre respeitarão o direito maior, que é o de todos.

Nossos líderes não cortarão as asas de ninguém e só tomarão decisões de acordo com a vontade da maioria. a mata pertence a todos, e ninguém será o único dono de uma fruta, uma minhoca ou um remanso sequer.

Uma parte das terras, onde hoje só existem capinzais, receberá sementes de caju, goiaba, pitanga, jambo, sapoti e jabuticaba, para que todos possam saborear essas deliciosas frutas da nossa terra. a segurança de Caturama é a segurança de toda a passarada, e cada passarinho é responsável por ela, estando obrigado a comunicar a todos a presença de estilingues, alçapões e gaviões.

Os ninhos são sagrados, invioláveis e qualquer um poderá construir o seu, no galho que bem entender. os gaviões que ainda restam em nosso meio têm o direito de voltar a ser pardais.

Os periquitos verdes, livres da função de tomar conta dos outros, não cabiam em si de tão alegres. e gritavam em revoada a grande lição que a vida ensina sempre:

— Somos todos iguais, mas todos diferentes! e é isso que nos deixa contentes!

(Passarinhos e Gaviões; Uma Fábula da Constituinte. São Paulo: moderna, 1986. p. 32-39) (p. 146-147)

(97) O que a Constituição de Caturama tem a ver com o Brasil?



Atenção! Não vale  
dizer que ambas  
são Constituições.  
É óbvio, não?

Além disso, você deve ter percebido que Caturama, claramente, é o Brasil. (p.150)

(98) Você vai fazer isso em conjunto com seus colegas e com a colaboração do educador; um ajuda a outro, democraticamente. (p. 151)

(99) Constituição da República Federativa do Brasil. / Preâmbulo. (p. 151)

(100) Por que não elaborar, você e seus colegas, combinados (normas) para a sua classe ou para a escola? Isso se você achar que existem necessidades as quais esses combinados poderiam resolver ou viabilizar. Não é bem uma constituição, mas ...claro que é discutível e negociável. Afinal, são combinados./ Discuta todas as sugestões, escolha e redija esses combinados.(p. 154)

(101) Passaredo

Ei pintassilgo

Oi pintarroxo

Melro

Uirapuru

Ar chega e vira

Engole o vento

Sáira, inhambu

Foge asa branca

Vai patativa

Torjo, tuju, tuim

Xô tiê sangue

Xô tiê fogo

Xô rouxinol sem fim

Some coleiro

Anda trigueiro

Te esconde colibri

Voa macuco

Voa viúva

Uitiariti

Bico calado

Toma cuidado

Que o homem

O homem vem aí (bis)

Ei quero-quero

Oi tico-tico

Anum, pardal, chapim

Xô cotovia

Xô ave-fria

Xô pescador-martim

Some rolinha

Anda andorinha

Te esconde bem-te-vi

Voa bicudo

Voa sanhaço

Vai juriti

Bico calado, muito cuidado

O homem vem aí (bis)

(p. 156)

(102) Leia o livro que retirou do Cantinho da Leitura. (p. 160)

(103) Você concorda com a mensagem dos autores? Por quê?/ Se pudesse, o que você diria a um pássaro? (p. 156)