UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SYMONE ANGÉLICA CEZAR DA SILVA AUGUSTO

**Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do ensino
fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos**

Ribeirão Preto

2019

SYMONE ANGÉLICA CEZAR DA SILVA AUGUSTO

**Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do ensino
fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini

Versão corrigida

Ribeirão Preto

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Augusto, Symone Angélica Cezar da Silva

Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do ensino fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos. Ribeirão Preto, 2019.

76 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação. Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Educação. 2. Livro Didático de Português. 3. Representação Imagética. 4. Infâncias. 5. Discurso.

AUGUSTO, Symone Angélica Cezar da Silva

Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do ensino fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À minha querida família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que é fonte de vida em meu viver.

Aos meus familiares, que estiveram sempre comigo, meus pais Euza e Carlos Eduardo (*in memoriam*), que sempre me apoiaram e me ensinaram a importância do estudo e da pesquisa, além da determinação e do compromisso em tudo o que faço.

Aos meus filhos Luís Gustavo e Nicole, presentes divinos em minha vida.

Ao meu amado marido e companheiro Fernando, que me apoiou para que eu pudesse prosseguir neste caminho acadêmico.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini, que me orientou com carinho, dedicação, respeito e tanta sabedoria neste percurso acadêmico e a quem admiro pela sensibilidade e profissionalismo em sua atuação como docente.

À Prof.^a Dr.^a Andrea Coelho Lastória pelas valiosas contribuições, ensinando-me a ter um olhar diferente para com as análises textuais.

À Prof.^a Dr.^a Noeli Rivas Prestes, por trazer valiosas contribuições sobre a formação docente.

À Prof.^a Dr.^a Maria Betanea Platzer, que pôde contribuir com minha formação acadêmica desde a graduação.

À Prof.^a Dr.^a Larissa Angélica da Silva Philbert, que, com seu exemplo de organização, compromisso e sabedoria, contribuiu com suas ricas observações.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), que compartilham comigo reflexões e inquietações em nossos fazeres pedagógicos e investigações acadêmicas.

Às professoras e à coordenadora que colaboraram concedendo-me espaços e entrevistas para o *corpus* desta dissertação.

Agradeço a todas as pessoas que me constituem (res)significando minha maneira de ser. Se fosse listá-las não haveria espaço suficiente aqui, pois cada uma contribuiu para minha formação como sujeito-pesquisadora.

“Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...”

(ASSIS, 1994, n.p.)

RESUMO

AUGUSTO, S. A. C. S. **Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do ensino fundamental**: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

O livro didático ocupa espaço significativo na área da Educação. Dessa forma, é desejável, para os sujeitos-professores, que o aluno reconheça a si mesmo no livro didático, encontrando ali identificações quanto à sua subjetividade, desejos e pensamentos. Nesta pesquisa objetivamos investigar as imagens de crianças nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no ensino fundamental I (do primeiro ao terceiro ano). Buscamos, com isso, compreender como as crianças são representadas em livros didáticos, se/como as práticas pedagógicas escolares desenvolvidas em sala de aula podem sofrer interferências em relação a tais representações a respeito da desvalorização da diversidade cultural e se/como possibilitam uma educação multicultural. Investigamos, também, o conceito de infância presente nos livros didáticos utilizados pelos sujeitos-professores. Valemo-nos do arcabouço teórico metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxiana. A construção do *corpus* deu-se a partir de recortes de entrevistas realizadas com os sujeitos-professores, observações em salas de aula e análises de representações de crianças nos livros didáticos trabalhados pelos participantes entrevistados. As análises empreendidas apontam o fato de as imagens inscreverem-se em formações discursivas que definem o brasileiro como “miscigenado”, em um processo de homogeneização e apagamento da diversidade, com o objetivo de construir uma identidade nacional.

Palavras-chave: Educação. Livro Didático de Português. Representação Imagética. Infâncias. Discurso.

ABSTRACT

The textbook occupies significant space in Education area. Thus, it is desirable to teachers-subjects, that student recognizes itself in the textbook, finding in it, identifications as regards its subjectivity, desires and thoughts. In this study, we intended to research the images of children in the Portuguese Language Textbooks utilized in Elementary School (1st grade to 5th grade). We seek, with this, to comprehend how the children are represented in textbooks, if/how the educational pedagogical practices developed in classrooms may experience interferences regarding such representations in respect of deappreciation of the cultural diversity and if/how they enable a multicultural education. We researched likewise the existent concept of childhood in the textbooks utilized by the teachers-subjects. We applied to theoretical-methodological framework of the French Matrix Discourse Analysis, in the perspective of Michel Pêcheux. The construction of *corpus* emerged from parts of interviews performed with the teachers-subjects, observations inside classrooms and analysis of representations of children in the textbooks worked by the interviewee participants. The analysis undertaken point the fact of the images enters in discursive formations that define the Brazilian as “mixed-race”, in a process of cultural homogenization and erasure of diversity, with the objective to construct a national identity.

Keywords: Education. Portuguese Language Textbook. Imagetic Representations. Childhoods. Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	SÁVIO, D. Espelho meu . 1991.....	15
Figura 2	CAVÉCHIA, M. P. Imagem relacionada a atividade de identificação de vogais. A escola é nossa . 1º ano, p. 28	47
Figura 3	CAVÉCHIA, M. P. Atividade para completar nomes com letras. A escola é nossa . 2º ano, p. 73.....	50
Figura 4	SALGADO, S. Filha de Sem-Terra num acampamento em Barra do Onça, Sergipe, Brasil . 1996	56
Figura 5	CAVÉCHIA, M. P. Atividade “Vamos todos cirandar!”. A escola é nossa . 2º ano, p. 77.....	58
Figura 6	CAVÉCHIA, M. P. Atividade “O nome que a gente tem”. A escola é nossa . 2º ano, p. 29.....	59
Figura 7	CAVÉCHIA, M. P. Atividade do livro didático. A escola é nossa . 3º ano, p. 141.	60
Figura 8	CAVÉCHIA, M. P. Atividade do livro didático. A escola é nossa . 3º ano, p. 19...	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
SP	Sujeito-Professor
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ANÁLISE DE DISCURSO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONCEITOS E DEFINIÇÕES CENTRAIS	19
2.1	Conceito de sujeito, formação discursiva e formação ideológica.....	22
3	IMAGENS: REFLETIR O DISCURSO DO AVESSO	26
3.1	Criança e infância: sentidos em movimento	28
4	LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIA E REFLEXÕES	32
5	METODOLOGIA	43
5.1	Local	44
5.2	Sujeitos-professores e livros didáticos.....	44
5.3	Material didático	44
5.4	Constituição do <i>corpus</i>	45
6	GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	47
6.1	Análises de imagens	47
6.2	Recortes das entrevistas: gestos interpretativos dos discursos dos sujeitos-professores	51
6.3	Leitura de imagens.....	56
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICES.....	70
	ANEXOS	72

1 INTRODUÇÃO

Nossa inclinação para o trabalho pedagógico teve início com a trajetória de Euza Cezar da Silva¹, que se formou no magistério ainda em nossa adolescência. Tal constituição familiar proporcionou-nos admiração pelo fazer pedagógico. Formamo-nos no magistério e, depois, ingressamos no curso de Educação Física, considerando nossa inclinação à dança. Graduamo-nos, ainda, em Letras e atuamos na sala de aula com alunos da educação infantil por um bom tempo, até haver a necessidade de buscar novas experiências, conhecimentos e (re)significações para nossa prática docente. Por conta disso, buscamos a formação em Pedagogia e, em seguida, Psicopedagogia.

Nosso percurso na área da Educação proporcionou-nos algumas inquietações no que se refere a pessoas que vivem à margem da sociedade e não se (re)conhecem no universo imagético pedagógico. As primeiras leituras de uma criança estão quase sempre relacionadas ao mundo das imagens, atribuindo sentido aos desenhos dos livros e inaugurando, quando possível, processos autorais.

Ao nos inserirmos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini – no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) –, entramos em contato com a Análise de Discurso francesa pecheuxtiana (AD), fundada por Michel Pêcheux. Tal perspectiva, que propõe o discurso como objeto de análise, trouxe para nosso arquivo a possibilidade de pensar que o

sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’, mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Trilhando esse caminho, identificamo-nos com formações discursivas que circulavam nas reuniões, bem como os conteúdos dos textos lidos e estudados nos encontros semanais – textos indicados para leitura, seminários e, ainda, eventos científicos dos quais passei a participar. As leituras, discussões e reflexões do grupo contribuíram para que nosso objeto de estudo pudesse ser revelado, isto é, aquilo que mais nos inquietava e causava-nos

---

¹Mãe da pesquisadora autora da presente pesquisa, Euza Cezar da Silva é formada em Pedagogia e atuou como professora no ensino fundamental I e na educação infantil.

estranhamento: as imagens de crianças presentes nos Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa.

A escolha pelos LDs de Língua Portuguesa justifica-se por ser uma área da Educação na qual já atuamos na qualidade de docente no fundamental I, anos iniciais, e também para que pudéssemos delimitar nosso objeto de estudo. Considerando o exposto, tomou corpo o desejo de desenvolver uma pesquisa propondo-nos a investigar as representações imagéticas de crianças nos LDs de Língua Portuguesa, visto que, apesar de o LD vir sendo estudado no Brasil há quase 40 anos, a questão relacionada a como as crianças são nele representadas merece aprofundamento científico filiado à perspectiva discursiva.

Dessa forma, responsabilizamos-nos pelo desafio de analisar discursivamente as marcas e os efeitos de sentido sobre/nas imagens presentes em LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais e nos dizeres de sujeitos-professores atuantes no mesmo segmento, considerando que essas marcas possibilitarão identificar possíveis inscrições em determinadas formações discursivas que, por sua vez, remetam a certas formações ideológicas, ou seja, influências sócio-histórico-ideológicas em funcionamento nas práticas pedagógicas. Assim, acreditamos ser possível contribuir para a reflexão sobre o fazer pedagógico no contexto acadêmico-científico.

As imagens têm sempre algo a ser revelado e nunca estão ao acaso nos lugares que ocupam, seja qual for sua materialidade: um livro, um panfleto, publicações em redes sociais etc. São importantes recursos presentes nos LDs, pois expressam ideias e podem complementar ou mesmo contradizer os textos escritos. Além disso, dentro de uma perspectiva discursiva, à qual nos filiamos, as imagens produzem efeitos de sentido que podem interferir na constituição identitária dos sujeitos² em formação. Assim, buscamos, na qualidade de profissionais da educação, desenvolver um olhar investigativo acerca das imagens que os LDs trazem de crianças. Nesta pesquisa debruçamo-nos especificamente sobre os LDs de Língua Portuguesa do ensino fundamental I, séries iniciais.

Assolini (1999, p. 14) alerta-nos que, em uma sociedade desigual, o LD constitui ou pode constituir instrumento da sociedade capitalista para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos, promovendo o silenciamento da diversidade etnocultural. Para Orlandi (2012, p. 23), no processo de significação, que é histórico, existe uma relação entre linguagem e exterioridade que nos é constitutiva, ou seja, somos constituídos pelo ambiente em que estamos inseridos e essa constituição está na ordem do inconsciente, pois somos capturados

---

²“O conceito de sujeito entrelaça consigo outros fios conceituais da AD, e nos serve de travessia para adentrarmos no *corpus* selecionado e realizar alguns gestos de interpretação que sinalizem seus movimentos, seus efeitos, sua relação com outros conceitos e com os sentidos em um discurso” (PATTI, 2012, p. 18).

pelos sentidos que permeiam a sociedade na qual vivemos. Dentro dessa perspectiva, podemos inferir que as imagens presentes nos LDs contribuem para a construção dessa narrativa, para a constituição de formações imaginárias sobre o mundo e sobre si na complexa trama que desenha nossas identidades e identificações sócio-histórico-culturais.

As identidades culturais são, conforme aponta Stuart Hall (2006, p. 8), aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Nesse processo de constituição de identidades vigoram os sentidos produzidos pelo colonizador a respeito do colonizado, isto é, os sentidos hegemônicos produzidos pelo colonizador são tomados como naturais, óbvios, únicos devido à interpelação ideológica à qual somos todos submetidos.

As representações de crianças em fotos e desenhos, nos LDs de Português do fundamental I, assumem o estatuto de modelos. Conforme Silva (2011) alerta, importa abordarmos e discutirmos sobre tais representações, mostradas com igual *status* socioeconômico e com igualdade de direitos e cidadania. Cabe-nos questionar e estranhar tal homogeneização. Preocupa-nos publicizar identidades culturais diversas, possíveis, para que a criança tenha a oportunidade de entrar em contato com um “caleidoscópio³” cultural. Tais preocupações encontram-se materializadas em referencial teórico, discussões e até ‘normas’ da área da Educação, sendo demonstrativo disso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴.

Questionamo-nos se de fato a criança poderá identificar-se nas imagens dos LDs produzidos a partir dessas normas padronizadoras. É possível encontrar nos componentes curriculares as identidades culturais expressas nas imagens que circulam nos LDs? Com vistas a ilustrar nosso raciocínio quanto à constituição das formações imaginárias e identificações culturais, observamos a obra realizada por Frei Domingos Sávio (Figura 1).

Frei Domingos Sávio nasceu em Barreiros, Mata Sul, Pernambuco e passou a primeira infância nas terras do Engenho Serra D’água do Uma. Sua arte move-se entre a atitude crítica de indignação diante das injustiças e a esperança de uma sociedade mais igualitária. Observando a Figura 1, deparamo-nos com a imagem refletida no espelho: uma mulher de pele branca,

---

³De acordo com a página virtual *InfoEscola*, o termo caleidoscópio significa “vejo belas imagens”. É um instrumento de ótica cilíndrico cujo fundo é de vidro opaco. No interior desse tubo há fragmentos de vidro colorido e três espelhos inclinados entre si. Quando a luz exterior incide, gira-se o tubo com a mão e os reflexos dos espelhos multiplicam-se, dando lugar a desenhos simétricos diferentes (INFOESCOLA..., 2019, *on-line*). Disponível em: <<https://www.infoescola.com/optica/caleidoscopio/>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

⁴A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento oficial normativo que elenca um conjunto de conhecimentos e habilidades consideradas essenciais para o estudante brasileiro no decorrer da educação básica, que compreende: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio. Na área de linguagens, o referido documento assinala: o trabalho com cada um dos componentes curriculares que compõem a área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos com vistas a acolher a pluralidade e a dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais.

cabelos lisos, olhos esverdeados e notamos que é somente um reflexo, uma projeção da visão de si, de uma mulher de pele negra, cabelos crespos e olhos pretos. Ao se olhar no espelho, a imagem que se forma reflete uma busca, um padrão ideal de beleza amplamente dispersado pelo mundo ocidental, notadamente em propagandas, filmes, programas televisivos, entre muitos outros veículos. O ato de alisar o cabelo, na imagem, reforça a busca, o movimento, a ação em direção à naturalização e homogeneização reforçada pelo punho fechado que segura e puxa os fios. As oposições estabelecidas não só pelo cabelo, mas também pela cor da pele, tamanho dos olhos, lábios, barriga/cintura expõem a tensão existente entre o sou/deveria ser. A expressividade forte nas cores, nos traços e contornos da imagem de Sávio revelam o conflito da despersonalização que a mulher representada na Figura 1 experiêcia. Seu semblante, no entanto, é calmo, pouco consciente da narrativa histórica que vive.

Figura 1 – SÁVIO, D. **Espelho meu**. 1991.
Fonte: Google Imagens⁵.

O quadro materializa alguns dos ideais socioideológicos em que muitos se encontram inseridos atualmente – discursos imagéticos que emergem também nas fotos e ilustrações nos LDs para crianças. Há um efeito de sentido que transborda da figura, faz sentir um misto de

⁵Disponível em: <<http://utopiadomingossavio.blogspot.com/>>. Acesso em: 2 out. 2018.

angústia e busca por um ideal imposto pelo discurso hegemônico, pelo discurso do colonizador, como anteriormente trouxemos a partir de Hall (2006).

A história das expansões marítimas europeias, ocorridas entre os séculos XV e XVII, e a imposição de suas culturas e línguas presentifica-se na naturalização de uma cultura europeia modelar, excluindo a identidade do povo encontrado na América do Sul nos idos de 1500. Foi-nos (im)posto um modelo, um estereótipo que se cristalizou com o decorrer dos tempos. “Os elementos discursivos da memória europeia irrompem não para fazer o leitor brasileiro conhecer as coisas da Europa, mas para que ele conheça, de outro modo, a realidade que ele mesmo vivencia” (NUNES, 1992, p. 97).

Esse discurso produz sentidos que nos constituem como “identidades” para nós mesmos, só que ele é, em essência, um processo de produção de sentidos feito pelo colonizador acerca do colonizado. Nesse processo [...] o europeu nos constrói como ser “outro”, mas, ao mesmo tempo, nos apaga – somos o outro “excluído” sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem outro. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das descobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como “outros” absolutos (ORLANDI, 1993, p. 47).

Podemos relacionar nossas reflexões acerca da pintura de Sávio (Figura 1) – a identificação do sujeito diante do espelho, vendo uma imagem que materializa o discurso de um padrão de beleza no qual toda uma sociedade está inscrita e se identifica – com o que Assolini (1999) afirma sobre os LDs e seu uso homogeneizador, seu distanciamento da qualidade – possível, por que não? – de expressar a diversidade de identificações possíveis, outras, diversas e até mesmo de resistência. Segundo Assolini (2003, p. 130), os ecos das marcas da proibição do dizer podem ser identificados no sistema atual de ensino. Esses “ecos” são os discursos fundantes, que podemos destacar como característica fundamental do discurso fundador, é o efeito do “sempre-já-lá”, evidente e familiar, como diz Orlandi (1993, p. 127), em função de instalar-se na memória permanente (sem limite).

Podemos entender que as imagens presentes nos LDs não são ‘quaisquer imagens’, isto é, sua circulação não é aleatória, sempre há a constituição de sentidos. Ao citar trechos da obra *Matérialités discursives*, organizada por Pêcheux em 1981, em um capítulo do livro *Discurso, semiologia e história*, Fontana (2011, p. 167) diz ser preciso

destituir a imagem duplamente complacente sobre a mídia e seus modos de circulação que a refere como um eco anônimo de “qualquer coisa”. Então, ao mesmo tempo em que ele [Pêcheux] reconhece esse rumor, essa língua de vento, esse “ça circule”, esse efeito de “qualquer coisa” que produz o

funcionamento da mídia na sociedade atual pela sua circulação ampla e massiva, ele destaca que: “as circulações discursivas nunca são aleatórias, o qualquer coisa nunca é qualquer coisa”.

É importante destacarmos que Pêcheux (1995, p. 133) pensa sua AD como sendo

uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”.

Considerando essa perspectiva discursiva pecheuxtiana, buscamos analisar as marcas e os efeitos de sentido relacionados a imagens de crianças presentes em LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos dizeres de sujeitos-professores, por nós entrevistados, referentes à mediação realizada com os alunos sobre as imagens encontradas nos LDs.

Apresentaremos na próxima seção a AD, alguns de seus conceitos basilares e sua trajetória histórica a partir de Pêcheux (1990, 1996, 1997, 1999, 2008), Mazière (2007), Orlandi (1993, 1987, 2009, 2012) e Assolini (1999, 2003, 2013). Além disso, abordaremos os conceitos fundamentais aqui mobilizados que balizam nossas análises voltadas ao processo discursivo, o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetem a certas formações ideológicas em que as imagens dos LDs e os dizeres dos professores se inscrevem e sofrem/causam efeitos de sentido no processo pedagógico e formativo das crianças.

Na terceira seção são elencados alguns fios da história da imagem e sua construção visual a partir de figuras imagéticas de crianças, com vistas a fundamentar nosso objeto de análise. Na sequência, na quarta seção, ocupamo-nos da história da infância, partindo dos estudos de Ariès (1986) e suas análises de obras de arte, passando por Rousseau (2013), Postman (1999) entre outros, uma vez que tais já-ditos reverberam e constituem os ideais que circulam no contexto escolar sobre a criança e sua formação. Na quinta seção registramos um breve histórico sobre o LD na Educação, uma vez que o espaço ocupado por esse percorre caminho de longa data dentro das escolas.

Analisamos, na sexta seção, os recortes dos LDs e das entrevistas com sujeitos-professores do ensino fundamental I, apresentando marcas e indícios reveladores de inscrições ideológicas e efeitos de sentidos que emergem das imagens e nas falas – as quais muitas vezes

reproduzem o que se encontra em manuais de orientações de aulas. Para Assolini (2003, p. 74), de

um ponto de vista discursivo, a história é entendida como trama de sentidos, que não se confunde com a cronologia de fatos, mas que se define como produção de sentidos sobre o real, que determina essa cronologia, intervindo na constituição dos sujeitos e no funcionamento da linguagem.

Assim, sem a pretensão de fechamento, registramos, ao final, algumas considerações, com o desejo de que este tema possa reverberar novos sentidos em nossa constituição como sujeitos-educadores, pesquisadores e reflexivos.

2 ANÁLISE DE DISCURSO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONCEITOS E DEFINIÇÕES CENTRAIS

Todo sujeito se “reconhece” a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos).

(PÊCHEUX, 1997, p. 161-162)

Orlandi (2009, p. 15) descreve a AD como meio de estudo dos discursos que permeiam a sociedade, o Homem falando, levando em conta o sujeito e o meio sócio-histórico-ideológico em que está inserido. É com base nesse prisma de pensamento que entendemos a AD como o campo de investigação do modo como os sujeitos do discurso relacionam-se pela linguagem (ditos, não-ditos, figuras imagéticas etc.) e a descrição das funções que formas linguísticas realizam em práticas discursivas específicas. Os estudos discursivos priorizam a linguagem em seu uso concreto, como prática social, e analisam a produção de sentido do discurso como resultante do processo de interação social.

Pensar nas imagens como meio de constituição do sujeito é entender que elas são enunciados a serem analisados, pois criam efeitos de sentidos, são a materialização de “ditos” e “não ditos”, encontram-se na ordem da interação social e, na sociedade contemporânea, tomam cada vez mais força. Por isso vemos importância em pensar sobre as imagens utilizadas nos LDs, os quais carregam em seu repertório imagens imbricadas nas práticas verbais dos interdiscursos que circulam em relação à hegemonia das identidades culturais.

Foi nos anos 1960 que a AD constituiu-se “pela relação de três disciplinas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2009, p. 17), buscando sentidos nos discursos que circulavam na sociedade e trabalhando com os tipos de linguagens. A essa junção Pêcheux referiu-se como “tríplice aliança”, isto é, uma aliança teórica entre Saussure⁶, Marx⁷, relido por Althusser⁸, e Freud⁹, relido por Lacan¹⁰.

Destacamos que a AD representa uma corrente desenvolvida principalmente na França, dedicando-se a analisar a língua em seu processo sócio-histórico-ideológico e atentando-se às

---

⁶Ferdinand de Saussure: linguísta suíço que deu início aos estudos linguísticos e, em 1916, ministrou o Curso de Linguística Geral, o qual se tornou um livro publicado por três de seus alunos.

⁷Karl Marx: nascido em 1818, em Trier, Sul da Alemanha, foi filósofo e um dos fundadores do socialismo científico. A obra de Marx influenciou a Sociologia, a Economia, a História e até mesmo a Pedagogia.

⁸Louis Althusser: o filósofo francês nasceu em 16 de outubro de 1918, na cidade de Birmandrais, na Argélia. Louis Althusser analisou o processo social como fenômeno objetivo, e não como o resultado da vontade de um sujeito.

⁹Sigmund Schlomo Freud: o médico neurologista, criador da Psicanálise, nasceu dia 6 de maio de 1856, em Freiberg, Morávia.

¹⁰Jacques-Marie Émile Lacan: nasceu em Paris, no dia 13 de abril de 1901, médico psiquiatra, aprofundou-se nos estudos de Freud.

condições de produção e recepção discursiva, os efeitos de sentido entre interlocutores. A AD objetiva analisar os diferentes processos de (re)produção social do poder por meio da linguagem – a princípio muito ligada a políticas partidárias e aos acontecimentos de maio de 1968¹¹, na França –, direcionando suas bases epistemológicas para um foco central, qual seja, a ideia de que o sujeito não é dono de seu discurso, mas sim é assujeitado por ele.

Segundo Mazière (2007), a originalidade da AD pecheuxtiana constitui-se a partir da tríplice relação com o sujeito assujeitado, falado por seu discurso, ligado ao “estruturalismo”, a Althusser e Lacan, à historicidade herdada por Foucault¹² e, ainda, à materialidade da língua que Saussure e Harris¹³ estabelecem. A autora diz que o linguista do discurso trabalha com *corpora*, ou seja, delimita, põe em correspondência, organiza fragmentos de enunciados para submetê-los à análise. Enunciado e discurso são muitas vezes confundidos em AD, o primeiro é um dado, enquanto o segundo, uma investigação que permite estabelecer o *corpus*.

No caso desta pesquisa, o *corpus* será constituído por imagens de LDs e recortes das entrevistas (enunciados), com vistas a elucidar possíveis efeitos de sentidos emergentes a partir das inscrições em Formações Discursivas (FD) e Formações Ideológicas (FI) em que os sujeitos estão inscritos e as imagens reforçam. Mas qual noção de ‘sujeito’ a AD considera/constrói?

Para Pêcheux, o sujeito da AD é marcado pelo espaço e tempo, determinado sócio-historicamente e sua fala é (re)produzida de/em determinados contextos. A concepção de sujeito histórico guarda relação com uma outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico, ou seja, interpelado pela ideologia. Tal processo acontece por meio do complexo das FIs. Para o autor, as FIs possuem, simultaneamente, caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles”, seu “sentido”, sua orientação – ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem.

Pêcheux (1997, p. 82) afirma, ainda, que “o termo discurso [...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”, sendo que A e B designam lugares na estrutura social. No discurso o que vale é o lugar ocupado pelo sujeito ocupa e o momento histórico em

---

¹¹Em maio de 1968, em Paris, ocorreram, durante algum tempo, movimentos universitários que interferiram em outros eventos históricos. As manifestações consistiram em lutas ideológicas e, também, lutas políticas globais, mobilizando várias outras camadas sociais em torno de objetivos políticos tais como democratização, defesa das liberdades individuais e coletivas, denúncia contra as guerras etc. A revolta estudantil espalhou-se pela França com esse pano de fundo complexo e internacional, dando exemplos heroicos de possíveis mudanças radicais (THIOLLENT, 1998).

¹²Paul-Michel Foucault: nascido no dia 15 de outubro de 1926, em Poitiers, França, o filósofo contemporâneo dedicou-se à reflexão entre poder e conhecimento.

¹³Zellig Sabetai Harris: nascido em Balta, Ucrânia, em 1909, seu trabalho se tornou importante para o desenvolvimento de diversas áreas da Linguística, configurando-se por meio de várias nuances. O legado por ele deixado à Linguística foi numeroso e denso.

que o sujeito é interpelado pela ideologia. Portanto, não haverá um ‘indivíduo’ nos estudos discursivos – o que poderia remeter a uma noção de particular, individual –, mas sim um sujeito que integra uma aproximação social e coletiva. Essa perspectiva teórica contribuirá em nossa pesquisa para que possamos vislumbrar respostas acerca das FIs em que as imagens dos LDs e os sujeitos-professores estão inseridos, bem como para buscarmos entender ‘se’ e ‘como’ isso interfere e causa efeitos de sentidos no trabalho pedagógico.

As FIs caracterizam-se por serem capazes de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social. As FDs, por sua vez, são aquilo que, numa FI dada, ou seja, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. A FD é o lugar da constituição do sentido (PÊCHEUX, 1995). Para entendermos melhor como isso se manifesta nas materialidades, enunciados, é necessário considerar o que nos traz Orlandi (2009, p. 31), para quem “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

Pêcheux (1995, p. 162) chama de interdiscurso esse “todo complexo com dominante” das FDs, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das FIs. Assim, o *corpus* não é mais um conjunto de textos no qual o interdiscurso, exterior, surge no intradiscurso. Sua construção supõe a quebra de uma interpretação fechada garantida por uma leitura explicitada, em proveito de uma leitura-escrita e de uma “política de interpretação” que se basearia na avaliação das “formas de interpretação” em uma conjuntura (MAZIÈRE, 2007, p. 61). O intradiscurso, para Pêcheux (1997, p. 166), corresponde ao “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito)”.

Todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. Isso nos remete à imagem projetada por Sávio (Figura 1) em que a mulher negra, a partir de sua memória discursiva, busca uma identificação que se afasta de sua identidade étnica, desvalorizando o lugar social que ocupa para valorizar um outro lugar. A imagem refletida no espelho compõe um discurso hegemônico. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações.

Tecnicamente, é a chamada ‘relação de forças no discurso’. Por outro lado, há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas sim de um *continuum*. “Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados” (ORLANDI, 2012, p. 21). De posse dessas informações podemos afirmar que o que distingue o analista de discurso do sujeito histórico não é uma diferença radical, mas sim um deslocamento (ACHARD, 1999, p. 17).

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

De certa forma, a noção acima referida de Pêcheux acerca das formações imaginárias é basilar para esta investigação, considerando que sujeitos formadores e em formação relacionam-se com as imagens e atribuem-se lugares dentro da narrativa histórica.

É preciso esclarecermos que a AD, em princípio, trabalhava com ‘o’ discurso político, tendo como objeto a materialidade linguística verbal. No entanto, com o passar do tempo e dentro da lógica de um constante (re)formular teórico, começaram a ser analisados ‘discursos’ – com isso as materialidades tornaram-se plurais –, os quais podem ser falas, escritos, desenhos, fotografias etc. Sobre a expressão do corpo, sobre a imagem como objeto da AD, Courtine (2011, p. 150) afirma que os “discursos estão imbricados em práticas não-verbais, o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, a expressão pela linguagem conjuga-se com aquela do rosto, de modo que não podemos mais separar linguagem e imagem”. Após essas noções introdutórias acerca da AD, nos aprofundamos em alguns conceitos que sustentaram nossas análises.

2.1 Conceito de sujeito, formação discursiva e formação ideológica

O sujeito do discurso é interpelado sócio-histórico-ideologicamente pelo lugar que ocupa e vive, ou seja, os sujeitos são afetados pela língua e pela história, em um complexo processo de constituição e produção de sentidos. A noção de interpelação do sujeito é formulada

inicialmente pelo intelectual francês Althusser (1992, p. 93-94), para quem “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito [...]. É neste jogo de dupla constituição do sujeito que consiste o funcionamento de toda ideologia, pois a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento”.

Influenciado por Althusser, que ocupou posição “nuclear” nas ideias produzidas no contexto de evolução da AD (GREGOLIN, 2006), Pêcheux aborda o sujeito enquanto efeito ideológico elementar, assumindo que todos somos “interpelados” a ocupar um lugar determinado no sistema de produção. O “pai” da AD expressa que a ideologia não existe senão por e para os sujeitos e, acrescenta, não existe prática senão sob uma ideologia. Em outras palavras, todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito (HENRY, 1997, p. 30). O sujeito é o da ideologia e não outro – esse caminho da ideologia só é possível pelo sujeito (ALTHUSSER, 1992, p. 93).

Pêcheux apresenta o sujeito, nos pressupostos teóricos da AD, como não-empírico e não-coincidente consigo mesmo e, por isso, clivado em sua constituição; assujeitado à língua e à história, pois é atravessado por elas e produz sentidos sob tais condições. O autor descreve, no texto que compõe o livro *Um mapa da ideologia*¹⁴, o conceito althusseriano de Aparelho Ideológico de Estado (AIE), afirmando que “a expressão da ideologia dominante (burguesa), é o *local* e o *meio* para a realização de uma dominação” (PÊCHEUX, 1996, p. 144, grifos do autor), em outras palavras, a ideologia dominante é propagada nos discursos das igrejas e escolas com o intuito de *interpelar* os indivíduos em sujeitos, ou seja, é “nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1992, p. 109).

Concordamos com Silva (2010, p. 31) quando afirma que a escola atua ideologicamente com seus currículos, isto é, a escola, de posse dos LDs, pode valer-se de algumas imagens como formadores ideológicos. Godoy (2013, p. 66) complementa afirmando que “as imagens quando não observadas de forma crítica na sala de aula podem contribuir para a perpetuação de visões de mundo já constituídas e arraigadas”.

É impossível desconsiderar os aspectos ideológico e histórico no estudo da linguagem, ou, mais especificamente, do discurso. O indivíduo está sempre inserido em determinada ideologia, portanto, se essa faz dos indivíduos sujeitos, o indivíduo é sempre sujeito dentro da formação social em que está inserido e faz escolhas influenciado pelo horizonte socioideológico de um tempo, de certa época, que resultou de movimentos sociais no decorrer da história,

---

¹⁴Constituída por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis (SILVA, 2010, p. 31).

desencadeados pelas lutas de classe. Nessa perspectiva discursiva, o sujeito faz suas escolhas a partir da estrutura ideologia-inconsciente pela qual é atravessado. Pêcheux ressalta

que o traço comum a essas duas estruturas, respectivamente chamadas de ideologia e inconsciente, é o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades subjetivas evidentes, com o “subjetivas” significando, aqui, não que afetam o sujeito, mas em que o sujeito se constitui (PÊCHEUX, 1996, p. 148).

Pêcheux (1995, p. 153) relata ainda que ideologia e inconsciente têm características similares, pois mascaram a própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo evidências subjetivas que não afetam o sujeito, mas nas quais ele é constituído. O autor descreve a ideologia como aquela que

fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascarem, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Nesse sentido, podemos afirmar que o LD nos fornece evidências sobre o que é uma criança, um estudante, um professor? Uma vez produzido em determinado contexto sócio-histórico, não escapa à interpelação ideológica e indicia suas inscrições em FIs determinadas.

O processo de assujeitamento pode ser explicado pelos esquecimentos número 1 e 2, conceituados por Pêcheux. O esquecimento número 1 estabelece relação com uma noção de “sistema inconsciente” que “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997, p. 173). Nesse esquecimento o sujeito tem ilusão de ser a origem de tudo o que pensa e fala – tal processo está na ordem do inconsciente e do ideológico. No esquecimento número 2, por outro lado, o sujeito seleciona alguns dizeres e despreza outros, tendo a ilusão de que o que diz teria apenas um significado. Ele não percebe que outros fatores determinam o que diz, bem como não pode ter controle sobre os efeitos de sentido que seu dizer poderá provocar no outro.

O conceito de sujeito marcado pela ideia de fonte do próprio dizer constitui uma ilusão necessária na formação do sujeito para que ele continue a produzir discurso. E o sentido de uma palavra, por sua vez, não existe em si mesmo, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual é produzida. Pêcheux (1997) chama de FD o que, numa dada FI – isto é, a partir de uma posição dada –, delimita as

possibilidades do enunciar. Para entendermos o que são FDs é preciso considerar que essas interpelam o sujeito e, mais, toda FD dissimula, pela aparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo ‘complexo dominante’ das FDs, intrincado no complexo das FIs (PÊCHEUX, 1997). Na esteira dessa lógica, encontramos reflexões acerca de FIs como regionais e referindo-se às mesmas “coisas” de modo diferente (Liberdade, Deus, Justiça etc.) – pelo fato de as FIs terem um caráter de classe, elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas” (PÊCHEUX, 1990). Para Orlandi (2009, p. 46), “a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia”.

Entendemos que, no discurso, os sentidos são construídos, gerados, mas não são sempre os mesmos e nem têm os mesmos significados. Assim, é importante refletirmos sobre os conceitos relativos à imagem, à criança e principalmente às identidades culturais, para que possamos analisar como os “já-ditos” acerca desses temas constituem certas FDs, relacionadas às suas respectivas FIs, as quais podemos vislumbrar nas imagens e falas constituintes de nosso *corpus*. Com isso, buscamos atuar efetivamente problematizando nosso assujeitamento e sendo menos passivos diante da construção de nossa narrativa histórica.

3 IMAGENS: REFLETIR O DISCURSO DO AVESSO

“Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro.”

(ASSIS, 1994, *on-line*¹⁵)

O conto “O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana”, de Machado de Assis, narra a história de quatro a cinco homens que discutiam sobre a alma humana reunidos na sala de uma confortável casa no morro de Santa Teresa, Rio de Janeiro, no final do século XIX. Em dado momento, Jacobina, que estava apenas ouvindo a conversa, é chamado a opinar sobre o assunto em pauta e, nesse ponto, começa o desenrolar da história. Ele relata uma passagem de sua própria vida envolvendo um presente de sua tia: um antigo, pomposo e imponente espelho que não o refletia, isto é, ele não conseguia se ver nitidamente quando punha-se em frente ao objeto sem a farda de alferes. No entanto, encontrava sua identidade nitidamente ao vestir a farda que lhe conferia o título de alferes da Guarda Nacional. Jacobina enxergava no espelho o reflexo dos sentidos que a sociedade lhe conferia, permeados pelos discursos ideológicos e sociais que interpelam os sujeitos.

Aumont (1993, p. 82) afirma que a elaboração de imagens decorre da aproximação “da imagem em geral com o domínio do simbólico”, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade. É nesse sentido que as imagens nos LDs atuam: o expectador, no caso, ocupa o lugar do aluno, enquanto a realidade corresponderia ao reconhecimento das identidades culturais de cada sujeito. Podemos afirmar, portanto, que reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar-se. Nesse sentido, o personagem Jacobina ilustra essa identificação a partir da ideologia que domina a sociedade em que está inserido e constitui uma identidade, no caso, a figura do alferes. Para Pêcheux (1995, p. 144), “as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas”. O autor ainda ressalta que o sujeito, “subordinado à verdade de seu discurso, na época clássica, se torna progressivamente a fonte desse discurso” (PÊCHEUX, 1995, p. 51).

O modo como uma sociedade se expressa por meio de desenhos, fotografias ou qualquer outro suporte imagético está carregado de efeitos de sentidos sócio-histórico-ideológicos. Muitas vezes os conceitos que permeiam aquela sociedade perpassam as gerações, constituindo,

---

¹⁵O conto “O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana” é de autoria de Machado de Assis e narra a história de Jacobina, um homem que se reconhecia como alferes da Guarda Nacional somente em seu reflexo no espelho, vestindo a farda. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>>.

assim, o “indivíduo que é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito¹⁶, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão” (PÊCHEUX, 1995, p. 133). Crippa e Lastória (2010, p. 59) afirmam que “as imagens, quando criadas, possuem o poder ‘magnético’ de atrair outras ideias em sua esfera” podendo ser esquecidas e, quando revisitadas, suas histórias e as subjetividades do tempo voltam à memória depois de anos ou até mesmo séculos de abandono, com isso, muitas figuras podem ser imortalizadas no tempo e no espaço. Se, de acordo com as autoras, as imagens contam histórias, podemos entender que as imagens revelam a figura dos pensamentos. Para Davallon (1999, p. 25), “para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância”; acontecimentos sociais marcantes engendram uma rede de sentidos e tramas sociais evocando, assim, uma dimensão simbólica de imagens do acontecimento histórico.

As reflexões de Manguel (2001) acerca das imagens colocam essas como as histórias que nos informam, dando-nos uma gama de conhecimentos. Entendemos, assim, que a partir de certas imagens podemos receber e emitir mensagens constituídas de diferentes FDs. O autor ainda destaca a sugestão de Aristóteles de que todo processo de pensamento requer imagens – são elas que tomam lugar das percepções diretas, portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental. Para ele, as “imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias” (MANGUEL, 2001, p. 21). Nessa direção, da importância das imagens como meio de leitura, o autor ressalta, no livro *Lendo imagens*, que no século XVI qualquer tipo de imagem de pintura era feito para ser lido. Um quadro podia ser contemplado pela arte ou seu conteúdo, mas, acima da beleza, havia o conteúdo a ser apreendido, ou seja, toda uma intencionalidade nas figuras produzidas nas pinturas e imagens. Ainda no século VI, o Papa Gregório, o Grande, dizia que as pinturas equivaliam à leitura (MANGUEL, 2001, p. 143).

Para Pêcheux (1999, p. 51), a memória é um operador de memória social, envolvendo um programa de leitura, um caminho escrito discursivamente em outro lugar, isto é, a memória como estruturação da materialidade discursiva complexa. Para o autor, a imagem seria um operador de memória – a imagem mostraria como ela se lê, como funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos *memória discursiva: o saber discursivo que torna possível*

---

¹⁶Sujeito com S maiúsculo – sujeito absoluto e universal (PÊCHEUX, 1995, p. 133).

todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2009, p. 31, grifo nosso).

Entendemos que, no processo discursivo, a memória exerce função primordial, porquanto é desse modo que encontramos possibilidades do dizer, por meio do pré-construído e do já-dito. A memória descrita por Pêcheux (1999, p. 50) é social, pois tem “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. O autor descreve que a memória discursiva seria aquilo que, diante de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” – melhor dizendo, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc. – de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. Retomamos, a título ilustrativo, a relação de Jacobina com sua farda de alferes. No conto machadiano, é possível lermos a farda como um símbolo que materializa a memória social e a mítica, entrecruzadas e inscritas no ‘ser alferes’, fazendo emergir sentidos que possibilitam o(s) significado(s) e tornam possível a identificação de si para o personagem, isto é, uma possibilidade de ler a si mesmo.

Conceber a memória que Pêcheux descreve como memória social nos instiga a entender como Davallon a define. A memória social estaria presente nos arquivos e nas mídias, sendo uma “tal concepção tecnicista da memória social, que em muitos pontos assimila esta à ‘memória’ do computador, supõe resolvidas duas questões maiores” (DAVALLON, 1999, p. 23). A memória surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” de que sua leitura necessita, memória como estruturação discursiva, dialética da repetição e da regularização e suscita questões cruciais: onde residem esses implícitos, que estão ausentes por sua presença e como isso se dá quanto às imagens presentes nos LDs? Que memórias resgatam, que implícitos guardam, possibilitando quais leituras e identificações?

Discutir a imagem implica mencionar o quanto a mídia se vale dela como ferramenta de comunicação e interpelação do sujeito. Assim também os LDs a utilizam, não apenas como ilustração para os textos verbais escritos, mas também como interpelação ideológica, naturalizando e (des)estabilizando sentidos – esses, muitas vezes, relacionados à infância.

3.1 Criança e infância: sentidos em movimento

No decorrer da história, a criança foi vista de maneiras muito diferentes e tais diferenças perpassam épocas e culturas de determinados povos. A infância compreende a representação

que os adultos fazem sobre o período inicial da vida ou o aquele vivido pela criança em determinada fase. Nesse sentido, a história da infância seria a história da relação da sociedade, da cultura e dos adultos com determinada faixa etária; a história da criança, por sua vez, seria a da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002 apud FREITAS, 2016). Para Freitas (2016, p. 10), “a infância é um tempo social em que a criança é agente, protagonista nas tramas do cotidiano”. A história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo.

Na Idade Média, a sociedade europeia entendia a infância como um período de dependência: saía-se da infância somente ao se tornar independente ou, ao menos, sair dos graus mais baixos da dependência. As palavras *filis* (filho), *valets* (criado, mordomo) e *garçons* (meninos) pertenciam também ao vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Por essa razão, termos ligados à infância designavam homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total, como os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um *petit garçon* (menino pequeno) muitas vezes não era uma criança, mas sim um jovem servidor entre 20 e 25 anos de idade (ARIÈS, 1973, p. 32). O autor ainda destaca que a palavra *enfant* (criança), empregada nos séculos XIV e XV como sinônimo de outras palavras, tais como *valets* e *gars*, aplicava-se tanto a um rapaz – “um belo *valeton*” – como a uma criança. No século XVII, a palavra *enfant* (criança) começou a significar o que atribuímos nos dias atuais à expressão *petit enfant* (criança pequena ou criancinha).

Nas obras de arte, as crianças eram representadas como adultos em miniatura e os trajés infantis, no século XIII, de fato não se diferenciavam daqueles usados por adultos, isso porque assim que as crianças saíam dos cueiros – uma faixa de tecido enrolada em torno de seus corpos –, passavam a ser vestidas como os outros homens e mulheres de sua condição. No século XVII, a criança, ou, pelo menos, a criança de boa família, nobre ou burguesa, não era mais vestida à semelhança dos adultos, mas sim com um traje referente à sua idade. A roupa dos meninos consistia em uma espécie de vestido comprido e abotoado na frente (ARIÈS, 1973).

Ainda quanto à Idade Média, as etapas da vida humana eram assim divididas: as três primeiras, que correspondem à primeira idade, pouco valorizada socialmente (do nascimento até 7 anos), segunda idade (dos 7 aos 14 anos) e terceira idade (dos 14 aos 21 anos). Na quarta idade, a juventude, as pessoas começavam a ser valorizadas pela sociedade (dos 21 aos 45 anos). Na quinta idade, a senectude, a pessoa já havia passado da juventude (dos 50 aos 60 anos) e a sexta idade, a velhice correspondia dos 60 anos em diante (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Na esteira das discussões acerca dos conceitos atribuídos aos termos filiados à noção de infância, na Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII, a palavra *child* (criança) era usada para designar adultos analfabetos (POSTMAN, 1999). O autor aponta que a concepção de infância sofre alterações diante das transformações sociais, haja vista que o sentimento relativo à infância é modificado em virtude das transformações socioeconômicas, políticas e culturais na sociedade, em cada período histórico. No livro *História social da criança no Brasil*, Marisa Lajolo afirma (2016, p. 323-324) que as palavras *infante* e *infância* e outros cognatos significam *ausência de fala*, em sua origem latina, dessa forma não é de estranhar-se que “esse silêncio se infiltre na noção de infância, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela ocupam”.

Rousseau, considerado um dos primeiros pedagogos da história, foi quem começou a ver a criança de maneira diferenciada ao propor uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos, bem como uma educação em que a criança pudesse vivenciar “todos os acidentes da vida humana” (ROUSSEAU, 2013, p. 16).

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 8) apontam que Durkheim (1978) foi quem primeiro buscou entrelaçar os fios da infância aos fios da escola com vistas a “moralizar” e disciplinar a criança. Em 1911, em seu texto “A educação, sua natureza e seu papel”, publicado em *Educação e sociologia*, Durkheim (2010, p. 15) afirma que “cada sociedade considera, num determinado momento histórico, o seu desenvolvimento, o seu sistema de educação, que se impõe aos indivíduos”. Cada sociedade fixa certo “ideal do homem”, isto é, do que ele deve ser do ponto de vista intelectual, físico e moral, sendo esse o próprio polo que norteia a educação. A sociedade só pode viver “se existir entre seus membros uma suficiente homogeneidade”. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança, as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva. Por meio da educação o “ser individual” transforma-se em “ser social”.

Em face de tantas mudanças sócio-históricas sobre o conceito de infância, a criança é vista como ‘moldável’ pelo adulto e pela cultura em que se encontra inserida. Seguindo as mudanças de conceitos e o objetivo em cuidar da infância – fase em que se considera haver necessidade de cuidados voltados à criança –, no Brasil, em 13 de julho de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse foi fruto de intensas articulações e resultado de muita luta da sociedade civil no contexto da redemocratização e conquista de novos direitos no Brasil (GADOTTI, 2015). Na lei nº 8.069, de 13 de julho 1990, art. 2º, encontra-se que se considera “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2015, p. 11).

Gadotti (2015, p. 15) destaca que, no século XX, usava-se o termo “menor” de maneira preconceituosa e, com o ECA, buscou-se mudar essa conceituação social, no sentido de olhar a infância sob um prisma de respeito e dignidade, independentemente da classe social em que a criança conviva; além disso, enquanto objeto de direitos, a criança passou a ser considerada sujeito de direitos. A mudança traduziu-se também no campo vocabular, caindo em desuso termos como “carentes”, “infratores” e “abandonados” e passando-se a falar de criança e adolescente em situação de desproteção ou adolescente autor de ato infracional.

Ao longo da história de como a criança é vista pelos adultos, como a infância foi reconhecida enquanto uma fase por que o ser humano passa e a maneira como cada sociedade considera uma atitude correta, a depender do momento sócio-histórico-ideológico, Coelho (2007, p. 5) afirma que a noção relativa à infância e aos serviços organizados para o seu atendimento são construções culturalmente situadas. A autora destaca, ainda, a ideia de que não existe “uma infância”, mas sim diversas imagens de infância, as quais são socialmente interpretadas e reconstruídas no seio dos grupos e dos processos sociais que lhes dão origem.

Dessa maneira, o conceito de infância está em constante renovação, mudança. Um exemplo atual seriam os movimentos migratórios, que tendem a marcar a sociedade cada vez mais pela diversidade. Cabe à escola definir respostas adequadas a esse contexto, o que implica, em cada instituição educativa com lugar e tempo únicos, aprofundar-se, interpretar e interagir com os significados que as crianças, suas famílias e os diversos agentes educativos envolvidos conferem à ação educativa em curso. Assim, é preciso que pensemos também sobre como essa diversidade materializa-se nos materiais utilizados, que sentidos históricos acerca da criança e da infância mantêm-se implícitos e quais são as identificações possíveis de serem construídas.

O LD, ao longo do tempo, constituiu-se em instrumento pedagógico que goza de legitimidade e autoridade nos espaços escolares. Passou a ser visto como ‘guia’ indispensável, continente de verdades que as sociedades assumem como imprescindíveis para a formação, ao mesmo tempo em que é produzido de maneira industrial, massificada. Na seção seguinte, deter-nos-emos em alguns aspectos sobre o LD.

4 LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIA E REFLEXÕES

A Prof.^a Dr.^a Coracini¹⁷ organizou e publicou no ano de 1999, pela Pontes Editores, a primeira edição de *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*, livro esse dedicado inteiramente à temática LD sob o prisma de uma abordagem de perspectiva discursiva. Coracini e Cavallari (2016, p. 25) destacam que o primeiro LD “se constituiu por meio de ideias de Platão que sugeria tradução de textos importantes para o ensino”. Coracini (2016, p. 25), ao citar Soares (1996), relata que, “na Grécia antiga, o livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino e em todas as sociedades, como documenta a História da Educação”. No entanto, o interesse acadêmico pela crítica e análise do LD é atual. Conforme a autora relata ter constatado, muitos dos artigos escritos no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980, procuram ora criticar o LD, mostrando sua inadequação ao público-alvo, ora mostrar sua pertinência como material comunicativo interessante (CORACINI, 1999).

Cury (2009, p. 121) nos informa que o LD foi trazido ao Brasil em 1549. Os jesuítas, ao acompanharem a expedição de Tomé de Souza, trouxeram consigo livros escolares para ensinar a leitura e a escrita nos colégios fundados ao lado da igreja.

Os LDs têm se inserido na tecnologia cultural¹⁸ ao apresentarem em suas páginas expressiva quantidade de imagens¹⁹ (TONINI, 2003), evidenciando que os materiais didáticos deixaram para trás a cultura escrita, antes predominante, e aderiram a uma nova, centrada na cultura da imagem (TONINI, 2003, p. 35). Nesse sentido, passaram a conter nova tecnologia para a produção do conhecimento, uma máquina óptica poderosa para veicular significados. Diante disso, precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto massivo sobre nossas vidas todos conhecemos.

¹⁷A Prof.^a Dr.^a Maria José Rodrigues Faria Coracini é graduada em Letras (Francês-Português) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Letras (Língua Francesa) pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Ciência – Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, livre-docente e professora titular em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui pós-doutorado pelo Centre Inter-universitaire en Analyse du Discours et Sociocritique des Textes (Ciadest), bem como pelo grupo de pesquisa Marginalisation et Marginalité dans les discours (Marges), em Montréal, Canadá. Realizou estágio pós-doutoral na Université de Paris 3 (Sorbonne Nouvelle), Syllé e na Universidade de Lisboa (Faculdade de Ciências da Psicologia e Educação). Atualmente, é professora titular MS-6 na Unicamp, com experiência em Linguística Aplicada. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783099Y7>>.

¹⁸Imagens têm sido utilizadas há séculos nos LDs de Geografia, mas é bem mais recente essa satura (TONINI, 2003).

¹⁹Para fins de registro, um LD de Geografia em geral tem, aproximadamente, 200 páginas – 80% contêm algum tipo de imagem (mapas, tabelas, fotografias). Na maioria dos livros existe em média, em cada página, 1,5 imagem. Não foi medido o tamanho das imagens nas páginas, mas muitas delas ocupam a página inteira (TONINI, 2003).

Para Tonini (2003), ao entendermos que a imagem ensina uma visão de mundo, de valores e quais comportamentos socioeconômicos são aceitáveis, percebemos a existência de regimes de verdades e, nessa perspectiva, o sujeito vai sendo moldado, construindo suas subjetividades. As imagens são como textos culturais, segundo Hall (1997, p. 34 apud TONINI, 2003, p. 36) porque “constroem o significado e o transmitem [...] são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (i.e., simbolizam) os significados que desejamos comunicar”.

A pesquisadora brasileira, Coracini (2016), ao associar os estudos da imagem aos do material didático, pontua que o LD ocupa espaço de grande importância e deveria atrair um olhar de desejo de aprender, de saber do aluno, independentemente de classe social, raça ou cor. Segundo a estudiosa, é desejável que o aluno se reconheça, encontrando ali representações de si, de sua subjetividade, desejos e pensamentos (CORACINI; CAVALLARI, 2016).

Guy de Holanda (1957) e Freitag et al. (1987) defendem a tese de que o LD nacional é uma consequência direta da Revolução de 1930. As primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo, que consolidavam e divulgavam a distribuição de obras educacionais, científicas e culturais deram-se a partir do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC), aproximadamente em 1937. O INL, juntamente com outros órgãos educacionais, era responsável por planejar atividades relacionadas ao LD e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem sua produção e distribuição (FREITAG et al. apud FREITAG, 1985). A primeira definição sobre o que é um LD veio com o decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, art. 29, § 19.

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (FREITAG et al. apud OLIVEIRA, 1980, p. 13).

Por meio do mesmo decreto-lei foi criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para examiná-los e julgá-los, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de LDs ainda não existentes no país. Na década de 1960 foram assinados vários acordos entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando-se, juntamente com um desses acordos, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o convênio, em 1967, entre o MEC, o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a USAID, que objetivava

disponibilizar 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos, sendo essa distribuição gratuita. A COLTED propunha instalar bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, destacando que a maioria dos livros era traduzida do inglês para o português e aqueles produzidos no Brasil tinham rígido controle de produção (MEC/COLTED, 1969).

A distribuição de LDs para crianças carentes no Brasil aconteceu em 1980, por órgãos governamentais. Nessa mesma época foram lançadas as diretrizes básicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)²⁰. Críticos dessa política oficial no Brasil alertaram para os problemas decorrentes de uma centralização da política assistencialista do governo: dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação nas escolhas.

Freitag et al. (1987) destacam que a história do LD não foi escrita e organizada por pesquisadores e assessores do MEC, INL ou pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Assim, parece não haver uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao LD, “repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo, novas comissões e instituições, renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente” (FREITAG et al., 1987, p. 11).

Choppin (2002, p. 6) afirma que, durante muito tempo, pesquisas relacionadas aos LDs foram esquecidas. Esse descaso dava-se por serem atribuídas a esses livros adjetivações como materiais nada raros, singulares, quase intemporais, conferindo às obras escolares menor valor, visto que são produzidas em grande quantidade – dezenas de milhões de exemplares. Segundo o autor, os LDs são também mercadorias perecíveis por serem usados em um ano letivo, perdendo, assim, seu valor de mercado logo que uma mudança nos métodos ou nos programas fixa sua prescrição ou, ainda, quando fatos contextuais impõem-lhes alguma mudança. O autor destaca que outro motivo possível para que historiadores negligenciassem o estudo relacionado aos LDs reside em esses materiais serem considerados simples espelhos da sociedade da qual procedem, além de possuírem uma concepção de resto bem ingênua ou como vetores

---

²⁰O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distritais, assim como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

ideológicos e culturais. Mas não seria exatamente isso que os tornaria objetos de estudo valiosos para se pensar, analisar e problematizar?

Foi em 1985 que o PNLD teve início, promovendo a distribuição gratuita de LDs à maioria dos alunos da Educação Básica no Brasil. A partir do ano de 1985 outras leis foram reiterando o quadro educacional no que diz respeito a essa questão, sendo que muitas mudanças já ocorreram na organização e objetivação desse instrumento pedagógico. Lajolo (1996, p. 4-5) afirma que,

para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

A autora também destaca a promessa investida no LD de que a partir dos textos informativos, ilustrações, diagramas e tabelas, o professor ofereça ao aluno a realização e favorecimento da aprendizagem. Para entendermos como foi pensado o LD – ou deveria ser – recorremos a fontes oficiais: consta do PNLD de 2017 que, para suprir parte das necessidades pedagógicas, o LD, em sua fundamentação, deve seguir uma estrutura normativa, isto é, as obras didáticas devem representar a sociedade, buscando

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;

- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2016, p. 13-14).

Entendemos que um LD não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que se vale sejam igualmente eficientes, afirma Lajolo (1996), isto é, a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente e suas ilustrações, diagramas e tabelas devem ser legíveis e apresentar boa qualidade. Além disso, as imagens trazidas nos LD devem expressar a diversidade cultural que existe no mundo, proposta essa que nos remete à pluralidade cultural. Desta feita, podemos analisar se, nos LDs de Língua Portuguesa do fundamental I (do primeiro ao quinto ano), realmente encontramos as características multiculturais do Brasil, se realmente nosso material didático reflete o povo brasileiro representando-o de forma efetiva.

Tendo apresentado brevemente pontos importantes concernentes à história do LD, ressaltamos nossa inquietação no que diz respeito às representações imagéticas de crianças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do ano de 1997 declaram, no que diz respeito às imagens, que a

futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social (BRASIL, 1997, p. 21).

Assim, constatamos que, apesar dos avanços decorrentes do PNLD de 2017 – decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual enfatiza a importância de se promover positivamente a diversidade e toda sorte de diferenças –, ainda é possível observar em alguns casos a representação de crianças, nos LDs, a partir de ideais de classes dominantes, de modelos a serem seguidos. Listamos os incisos do art. 3º do decreto referido acima, em que são apresentadas as diretrizes do PNLD, e nos deteremos nos incisos I, II e III (BRASIL, 2017, *on-line*).

- I O respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- IV o respeito à liberdade e o apreço;
- V a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.

Segundo Assolini (2003, p. 106), ao analisar LDs de Língua Portuguesa, encontramos

“orientações” trazidas pelos manuais que acompanham os livros didáticos de Português que consistem na realidade em “receitas” de como tornar o aluno um bom escritor, como fazê-lo lembrar que um texto deve ter título, começo, meio e fim, como escrever um texto narrativo, descritivo, etc. Vale dizer que essas receitas e modelos que são seguidos pelos professores dão origem a situações artificiais de ensino e aprendizagem, pois, os textos produzidos pelos alunos, embora possam ser considerados “corretos” (de um ponto de vista técnico), são desprovidos de criatividade e autoria.

Com essas observações, reforçadas a partir de nossa prática docente em salas de aula do ensino fundamental e da educação infantil, consideramos pertinente questionar as representações imagéticas e problematizá-las com o intuito de contribuir com o campo de pesquisa, especialmente na perspectiva discursiva em relação à temática. Ancoramo-nos no art. 3º das diretrizes do PNLD de 2017, decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que ressalta ser necessário o respeito às diversidades socioculturais e regionais.

Destacamos, no entanto, que para efetivarem-se os valores de respeito à diversidade cultural, é necessário proporcionar o (re)conhecimento dessa diversidade não somente em textos, mas, efetivamente, nas imagens veiculadas nos LDs – imagens essas que representem o pluralismo cultural.

Salientamos, então, a importância do cumprimento de alguns critérios no que concerne às imagens dos LDs, pois, dessa forma, podemos assegurar as diretrizes da PNLD no inciso II do art. 3º, quais sejam, “o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais”.

Em 2015, foi proposta pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com uma proposta de orientações que devem ser desenvolvidas por estados, municípios e escolas, individualmente, concentrando-se em suas necessidades locais e culturais, com o discurso de buscarem subsídios na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e apoio nos PCNs.

A finalização do documento da BNCC estava prevista para março de 2017, mas foi publicado somente em dezembro de 2017 o Parecer CNE/CP 15/2017 – que aprova a BNCC – e a Resolução CNE/CP 2/2017 – que institui e orienta sua implantação. Em março de 2018, o MEC publicou a implantação homologada da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, anos iniciais e finais. Considerando as várias propostas encontradas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 68), destacamos, na área de Linguagens, acerca da diversidade cultural, que se estima serem faladas mais de 250 línguas no país, dentre as quais figuram línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além da Língua Portuguesa e suas

variedades. No entanto, esse patrimônio linguístico-cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira.

A BNCC, dentro de suas competências gerais estabelecidas, traz alguns pontos que nos interessam e sobre os quais nos deteremos a fim de investigar se, de fato, a proposta apresentada colabora com a valorização da pluralidade etnocultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018b, p. 9-10).

Valorizar a diversidade, como expresso no item 6, requer atitudes das equipes de construção dos LDs em projetar imagens que corroborem tal proposta, ou seja, a diversidade cultural deveria encontrar-se estampada nos LDs. Vemos, em nossas análises, que isso se dá de outras formas, levantamos questões e possíveis explicações para tal ocorrência. Podemos ressaltar que, no item 8, a enunciação “Conhecer-se e apreciar-se” nos faz entender que as imagens de crianças de várias etnias proporcionariam a representatividade da diversidade humana. Assim como, no item 9, ressaltamos a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A questão da identidade é cada vez mais discutida na teoria social. Velhas identidades estão em declínio, fragmentando o sujeito moderno – crise de identidade –, em um movimento mais amplo de mudança que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos sujeitos uma ancoragem estável ao mundo social. Apesar de haver maior recorrência de discussões no âmbito teórico, o conceito de identidade ainda é complexo e pouco compreendido na Ciência Social contemporânea. Há fragmentação nas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia de classe, raça e nacionalidade. Há alterações no “sentido em si”, isto é, a descentração do sujeito no contexto da pós-modernidade.

Stuart Hall (2006, p.10) propõe três concepções de identidades bem demarcadas: o sujeito do Iluminismo, cujo centro essencial era a identidade única da pessoa, sua essência; o sujeito sociológico, definido a partir de sua posição em sociedade; o sujeito pós-moderno, cuja identidade não é fixa, mas sim fragmentada, em fluxo e fraturada. Tais visões das identidades estão profundamente marcadas pelos momentos históricos em que se inserem. O sujeito já não é mais visto como um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior” (HALL, 2006, p. 10). O que está em jogo nessas identidades? A pluralização ou políticas de fragmentação?

O aspecto da identidade cultural moderna formado pelo pertencimento a uma cultura nacional e os processos de mudança – a qual efetua um deslocamento – são compreendidos no conceito de globalização e sua influência.

Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno (HALL, 2006, p. 34).

As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre a “nação” com os quais muitas vezes nos identificamos, constroem identidades. Tais sentidos podem estar em várias situações, como em histórias que nos são contadas, nas figuras que vemos, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Para Hall (2006), além de a identidade nacional ser uma “identidade imaginada”, a cultura nacional criou padrões de alfabetização universais e generalizou uma única língua como meio dominante de comunicação em toda nação; valeu-se de uma cultura heterogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional – com isso, o sujeito é costurado à estrutura (HALL, 2006, p. 12). Dadas essas considerações, o autor selecionou cinco elementos principais acerca da narrativa da cultura nacional.

Hall (2006) afirma que uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que estrutura tanto nossas ações quanto as concepções que temos sobre nós mesmos. A identidade nacional é representada como primordial e, algumas vezes, encontra-se adormecida, mas pode suscitar a qualquer momento. Uma estratégia discursiva destacada pelo autor é a invenção da tradição, que corresponde a um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica que inculca certos valores e normas – é um produto final do séculos XIX e XX. O

autor ainda destaca o mito fundacional, isto é, as tradições inventadas, uma história alternativa ou uma contranarrativa precedente às rupturas da colonização (HALL, 2006).

A identidade nacional também é descrita como simbolicamente baseada em um povo puro, original e que valoriza histórias de origens míticas, de ortodoxia religiosa e pureza racial. Além disso, Hall (2006, p. 59) afirma que a maioria das nações consiste de culturas separadas as quais foram unificadas somente por meio de um longo processo de conquista violenta. Cada espaço conquistado gerou um povo subjugado – que perdeu cultura, costumes, línguas e tradições próprias – ao qual impôs-se uma hegemonia cultural.

Ao invés de pensarmos as culturas nacionais unificadas, seria necessário visualizá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade, pois as nações modernas são, todas, dadas como híbridos culturais.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) produziu um documento com posicionamentos críticos acerca da proposição da BNCC para a educação brasileira. Nesse sentido, na Assembleia Geral ocorrida de 4 a 8 de outubro de 2015, realizada em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi aprovada a Moção 12²¹ contrária à BNCC, proposta pelos Grupos de Trabalho (GT) Currículo (12) e Educação Ambiental (23), tendo em vista que a criação da BNCC não

contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (ANPED, 2015, p. 1).

A referida moção foi enviada dia 12 de novembro de 2015, via Ofício nº 138/2015, da Diretoria da ANPED ao Secretário de Educação Básica do MEC, Sr. Manuel Palácios da Cunha e Melo, afirmando que, no decorrer de sua trajetória,

a Anped construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada, inserindo-se no processo de luta política a favor de uma educação pública democrática e de qualidade social para todos [...]. Portanto, a Anped entende que a educação deve ter uma política pública social que contribua para reduzir

---

²¹Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/moco-es-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

as desigualdades que marcam o país em um contexto de grande diversidade, no qual a pluralidade cultural seja respeitada (ANPED, 2015, p. 1)²².

No decorrer da 37ª Reunião Nacional, foram debatidas questões como o “Currículo e tentativas de controle/regulação de identidades” do GT 12, as principais características epistemológicas, políticas e pedagógicas da BNCC, com a participação de diferentes grupos de pesquisa brasileiros e do Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Ítalo Dutra, convidado como debatedor dos textos. A partir das discussões ocorridas, uma comissão composta por pesquisadores do GT 12 elaborou o documento “Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”²³, encaminhado pela ANPED e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), por meio do Ofício nº 01/2015/GR, em 9 de novembro de 2015, à Conselheira, Prof.^a Dr.^a Marcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segue, abaixo, parte do documento.

[...] ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como Base Nacional Comum Curricular. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina “estrutura do documento e de seus fundamentos”, uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já

---

²²O Ofício nº 138/2015 da ANPED foi respondido em 25 de fevereiro de 2016, pelo Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Sr. Ítalo Dutra, informando que “as valiosas contribuições da Anped recebidas por esta Diretoria poderão ser inseridas no Portal da Base [...]. Esclarecemos, por fim, que as contribuições da Associação serão objeto de apreciação pela Comissão de Especialistas [...]. Se desejar, a Anped poderá articular-se às Comissões Estaduais, bem como dirimir quaisquer dúvidas por meio dos contatos do MEC”.

²³Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>.

viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, expomos abaixo nove motivos²⁴ que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.

Ao ser encaminhada, no dia 6 de abril de 2017, pelo MEC, ao CNE, a terceira versão da BNCC motivou a redação de uma nota em que a Diretoria da ANPEd afirmou, mais uma vez,

De posse desses conceitos, e considerando o contexto deste estudo, entendemos que a valorização à diversidade cultural deve ser publicizada nos espaços e materiais educacionais, promovendo a relação de identificação entre sujeito e enunciado nos LDs. O que encontramos em nosso objeto de pesquisa? Apresentamos nossas análises no capítulo seis, no entanto, precisamos, antes, expor nosso caminho metodológico.

---

²⁴“Diversidade *versus* uniformização”; “Nacional como homogêneo: um perigo à democracia”; “Os entendimentos do direito à aprendizagem”; “Conteúdo não é base”; “O que não se diz sobre as experiências internacionais”; “Gestão democrática *versus* responsabilização”; “A base e a avaliação”; “Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa” e “Metodologia da construção da base: pressa, indicação e indefinição”.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem desenho qualitativo, pois, baseando-nos em Triviños (1987), Lüdke e André (1986) e Minayo (2004), considera a relação dos sujeitos e objetos com seu contexto, em sua complexidade de relações sociais e humanas. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FFCLRP/USP para avaliação e aprovação (Anexo A). Em nossa pesquisa nos propusemos a analisar imagens de LDs e falas de sujeitos-professores, utilizando como arcabouço teórico a AD de matriz pecheuxtiana. Valemo-nos da análise de dois exercícios em que foram utilizadas imagens de crianças do LD de Língua Portuguesa do primeiro ano do fundamental I, séries iniciais. O LD analisado foi utilizado no ano letivo de 2018, nas salas de primeiro, segundo e terceiro ano da escola em que realizamos nossas entrevistas, pois cada escola do município escolhe LDs diferentes.

Recorremos ao método de entrevista semiestruturada, audiogravada, com vistas a registrar as falas de cinco sujeitos-professores do ensino fundamental, séries iniciais, primeiro e segundo anos, bem como de pesquisa documental para a coleta das imagens presentes nos LDs utilizados por tais professores em sala de aula. Registramos mais quatro figuras, a fim de analisarmos outras imagens contidas na coleção de LDs trabalhados na escola em que realizamos nossa pesquisa acadêmica. Registramos a imagem de uma criança (Figura 4) documentada pelo renomado fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado e a mostramos aos sujeitos-professores, para que esses pudessem atribuir sentidos.

A escolha da entrevista semiestruturada fundamenta-se no tipo de abordagem de análise adotada, qual seja, a AD, pois essa vale-se dos chistes, deslizos, trocas – tudo aquilo que, para o olhar desatento, se qualifica como ‘falha’ de linguagem – para vislumbrar as inscrições ideológico-discursivas em funcionamento. Uma entrevista desse tipo, conforme Lüdke e André (1986), compõe-se de perguntas norteadoras com foco em um tema a se investigar, havendo interação entre entrevistador e entrevistado. Os questionamentos apoiam-se em teorias e hipóteses que evoluem à medida que as perguntas são respondidas (TRIVIÑOS, 1987). Nossa entrevista contou com 12 questões norteadoras (Apêndice A) que visavam levantar concepções acerca da infância, das práticas pedagógicas e das avaliações sobre as imagens contidas nos livros utilizados pelos entrevistados.

O processo de autorização de coleta dos dados para o *corpus* iniciou-se com uma carta de apresentação (Anexo B) e o projeto sendo levados à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior paulista, a qual nos concedeu autorização para o desenvolvimento da pesquisa, bem como indicou a escola (Anexo C). Sendo assim, uma vez recebidas as devidas

autorizações, entramos em contato com a escola selecionada lugar em que nos receberam pronta e cordialmente para as entrevistas. A coordenadora da escola escolheu os sujeitos-professores a serem entrevistados em aulas extras, ou seja, nos momentos em que os alunos estariam com professores especializados em disciplinas como Educação Física e Artes.

5.1 Local

A escola escolhida pela Secretaria Municipal de Educação situa-se na periferia, no interior paulista, em uma escola municipal. O espaço físico da escola é bastante simples, mas muito bem organizado e limpo; salas de aula amplas, mas que necessitam de alguns reparos nos pisos, paredes e ventiladores. A biblioteca, em uma primeira visita, passava por mudanças, mas, em um segundo momento, já contava com estantes de livros, apesar do pouco espaço, sendo organizada com uma mesa grande, cadeiras e várias estantes para acomodar os livros. A referida escola possui nove salas de aula, 47 funcionários, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

5.2 Sujeitos-professores e livros didáticos

Os sujeitos-professores entrevistados ministram aulas em dois períodos do ciclo básico do fundamental I, em classes de aproximadamente 20 a 30 alunos, na periferia do município. As entrevistas aconteceram com aqueles que ministram aulas no período da tarde. Analisamos duas imagens presentes nos LDs de Língua Portuguesa do primeiro e segundo ano, sendo o livro *A escola é nossa: letramento e alfabetização*, de Márcia Paganini Cavéchia (2016), o qual foi devidamente aprovado pelo Edital da PNLD do ano de 2016²⁵.

5.3 Material didático

O LD de Língua Portuguesa, utilizado na referida escola em que realizamos nossa pesquisa, passou pelo processo de avaliação da PNLD do ano de 2016²⁶, que teve início com a

---

²⁵Podemos verificar o nome do livro *A escola é nossa*, da editora Scipione, na figura de tabela no Anexo E.

²⁶Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2016/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

publicação do Edital 02/2014²⁷ publicado no Diário Oficial da União (DOU). Dessa forma, a editora inscreveu suas obras didáticas para análise pedagógica. Esse processo foi realizado por universidades públicas federais sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). O livro analisado é caracterizado pelos componentes curriculares²⁸ de Letramento e Alfabetização (primeiro, segundo e terceiro ano).

5.4 Constituição do *corpus*

Para a AD, o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, ou todo discurso é determinado pelo interdiscurso. Essa disciplina de interpretação está inscrita no paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989, p. 43). Assolini destaca que as investigações com base nesse paradigma reconhecem e valorizam as pistas, vestígios e dados que aparentemente poderiam ser desprezados ou deixados de lado. Tais indícios nos permitem entender o funcionamento do discurso e a relação entre as FDs e as FIs. Dessa forma, compreendemos o que circula nas FIs em que se inscrevem determinados sujeitos – e isso requer uma “escuta refinada, bem como um ir e vir ininterrupto entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ASSOLINI, 2013, p. 37).

Segundo Assolini (2003), a AD, enquanto dispositivo de análise, parte do pressuposto de que um objeto simbólico produz sentidos não a partir de um mero gesto de decodificação, mas sim como procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Orlandi (1996) afirma que a vantagem de se utilizar um dispositivo de análise como o do campo teórico da AD consiste em não trabalharmos somente com a estrutura, mas também com o acontecimento da linguagem, isto é, aspectos que tocam o acaso, o equívoco e a forma histórica da interpretação e são levados em conta na compreensão de cada gesto de interpretação. Além disso, o que talvez seja mais importante: com a noção de ideologia evita-se pretender chegar à verdade do sentido, atentando-nos, no entanto, às suas diferenças.

Brandão (2004, p. 50) destaca que “cabe à AD analisar os discursos inscritos na relação da língua com a história, buscando na materialidade linguística as marcas das contradições ideológicas”. Para Foucault (2008, p. 171), analisar “o discurso é fazer com que desapareçam

---

²⁷Disponível em: <file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/edital_pnld_2016_consolidado_16.07.14%20(1).pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

²⁸Os conteúdos sistematizados compõem parte do currículo (2010, p. 13) e encontram-se disponíveis na página virtual do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan. 2020.

e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”.

De posse desse aporte teórico, e procedendo à coleta de informações, para as entrevistas utilizamos os espaços da biblioteca das professoras e a sala de aula, além de conversas informais (em que não se utilizou o recurso de audiogravação) na sala dos professores. As entrevistas foram organizadas a partir de questões semiestruturadas, dando liberdade para os sujeitos-professores entrevistados expressarem seus sentimentos, questionamentos e dúvidas. Cada um dos entrevistados ficou à vontade e pôde assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), afirmando estar disponível para a constituição desta pesquisa. Cabe destacar que identificamos os entrevistados como “sujeitos-professores”, pois esse é o termo utilizado no âmbito de pesquisas da AD. Usamos, nas entrevistas, siglas de identificação com o objetivo de preservar as identidades pela nomenclatura Sujeito-Professor (SP), seguida de um número para sua identificação particular, organizando da seguinte forma: sujeito-professor 1 (SP1), sujeito-professor 2 (SP2), sujeito-professor 3 (SP3), sujeito-professor 4 (SP4) e sujeito-professor 5 (SP5).

Terminada a etapa de autorização para as entrevistas e as entrevistas propriamente ditas, dedicamo-nos aos aportes teóricos, históricos, bibliográficos e delimitações de recortes das entrevistas para formação do *corpus*, considerando o recorte como “uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 139). Escutamos as entrevistas várias vezes para que pudéssemos transcrevê-las – Orlandi (2009) afirma que a escuta discursiva deve evidenciar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Entendemos ser tarefa do analista explicitar os processos de identificação por meio de sua análise. Para Orlandi (2009, p. 60), “falamos a mesma língua, mas falamos diferente”. A autora ainda afirma que a interpretação aparece em dois momentos da análise:

- a) a interpretação faz parte do objeto da análise, ou seja, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b) não há descrição sem interpretação, por isso devemos introduzir um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos analisados.

“A construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2009, p. 63). Assim, passamos agora aos nossos gestos de análise.

6 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

6.1 Análises de imagens

Orlandi (2009, p. 59) afirma que a AD não procura o sentido “verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”, assim, nossos gestos interpretativos são uma possibilidade de sentidos dentre outras possíveis. Porém, o possível não pode ser aqui confundido com o “qualquer”, isto é, sustentamos nossos gestos interpretativos na teoria e nas materialidades discursivas encontradas.

Na Figura 2 é possível observarmos parte de uma atividade presente no LD analisado, *A escola é nossa*, utilizado pelos professores participantes da pesquisa.

Figura 2 – CAVÉCHIA, M. P. Imagem relacionada a atividade de identificação de vogais. *A escola é nossa*. 1º ano, p. 28.

Fonte: José Vítor Elorza/ASC Imagens (2016).

A Figura 2 é de uma atividade do LD em que os alunos devem identificar a vogal inicial do nome das crianças das fotos. Analisando as características étnico-raciais representadas, as imagens mostram que, dentre as seis crianças, três possuem tom de pele clara (Otávio, Elisa e

Isabel) e três possuem a pele um pouco mais escura (Rodrigo, Adriano e Lucilene). Não encontramos crianças das raças negra, indígena, asiática ou mesmo branca com tons de pele bem claro e cabelos loiros.

Ramos (2013, p. 50) destaca a ideia de Comenius²⁹ de que, ao valorizar as imagens, evidenciamos a percepção e a capacidade de visualizar para atrair a atenção e facilitar o aprendizado do leitor emergente. Pautando-nos nesse raciocínio – de imagens que atraíam o olhar do aluno, buscando, assim, uma identificação com o LD usado –, podemos notar que o recorte do material usado pelos professores não retrata imagens de etnias diferentes, mas sim notamos uma espécie de homogeneização etnocultural e racial inscrita na FD que define o Brasil como ‘nação de miscigenados’.

Vivemos em um país rico em diversidade cultural e racial, porém, conforme assinala Hall (2006) sobre as identidades culturais na pós-modernidade, a constituição de uma identidade nacional passa inevitavelmente por um processo de homogeneização. Tecendo uma relação com o que Pêcheux (1995) desenvolve acerca da ideologia como naturalização de sentidos, ou seja, somente a partir dela e por ela é possível constituírem-se formações imaginárias relativamente estáveis sobre o que é ser “mãe”, “mulher”, um “soldado”, “criança” etc., assim também se dá com relação a essas questões: como é um brasileiro? Como o visualizamos mentalmente? Que imagem e significados ‘cabem’ nessa palavra? O que se reflete no ‘espelho meu’?

Com a globalização, diversas nações têm vivido um processo pelo qual o Brasil passa desde o ‘descobrimento’. A tal processo referimo-nos, nas palavras de Hall, como “homogeneização global das identidades”, pois “a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões [...], uma vez que a direção do fluxo cultural é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural” (HALL, 2006, p. 78). O autor e sociólogo ainda afirma que os padrões de troca cultural desigual, desde o início da globalização, continuam a mostrar força. As “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

---

²⁹Em 1658, o filósofo checo, Jan Amos Comenius (1592-1670), publicou *Orbis sensualium pictus*, que tanto pode ser traduzido como *O mundo pintado dos sentidos*, *O mundo visível em pinturas* ou, em termos mais contemporâneos, *O mundo em imagens*. A intenção do autor é seduzir, com imagens inteligentes (RAMOS, 2013, p. 49).

As culturas nacionais deveriam ser pensadas como um dispositivo discursivo em que a diferença poderia ser a unidade ou identidade. As profundas divisões internas que atravessam uma nação são “unificadas” por meio de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2006). Assim, forçosamente, as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas. Afinal, a imagem do italiano, do alemão, do angolano, do japonês, estabilizadas em determinadas FDs, resistem apesar de sabermos que, hoje, há muitos alemães negros, italianos com traços asiáticos e angolanos de ascendência branca, devido à globalização e aos movimentos migratórios intensificados. Em outras palavras, a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida, ou seja, uma cultura é sempre influenciada e modificada por outras.

A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. *As nações modernas são, todas, híbridos culturais.* É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar, porque [...] raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor de pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 2006, p. 62-63, grifos do autor).

Na imagem que o LD traz (Figura 2), notamos o funcionamento desse dispositivo discursivo que visa à homogeneização, a criação de um ideal, modelo, uma formação imaginária do que seria o(a) brasileiro(a), assim, a diversidade etnocultural sofre um processo de apagamento em nome da unificação identitária. Por isso, são apresentados um garoto que possui pele de tom um pouco escura e olhos puxados (Rodrigo); uma garota que possui pele de tom um pouco mais escuro, com nariz mais fino (Lucilene); uma de pele clara com traços mais fortes, nariz mais largo e cabelos ondulados (Elisa). É o Brasil misturado sendo representado, com características diluídas. Não podemos negar que crianças com esses traços existam e constituam grande parte da população, no entanto, em que situação se encontram as outras possibilidades de identificação, as quais estão, inclusive, expressas em documentos oficiais como a BNCC (2018) e os PCNs? Como ficam aqueles que guardam ainda características mais marcadas?

A diluição promovida no processo de homogeneização nacional aqui vislumbrada corrobora a constatação de Assolini (1999), qual seja, de que o LD atua nesse processo de apagamento do heterogêneo, do antagonico. Vejamos outra imagem, a Figura 3, retirada do mesmo LD.

Figura 3 – CAVÉCHIA, M. P. Atividade para completar nomes com letras. *A escola é nossa*. 2º ano, p. 73.
Fonte: José Vítor Elorza/ASC Imagens (2016).

A Figura 3 foi extraída de uma atividade em que os alunos devem completar a letra faltante nos nomes. O fato é que as crianças representadas, nesta atividade, possuem pele clara na maioria das fotos (Tatiane, Renata e Tiago), dois garotos aparentam ser pardos, com traços que reforçam a imagem do miscigenado (Danilo e Davi) e uma garota pode ser identificada como negra (Denise). Tais imagens representam a diversidade cultural e as diferenças etnoculturais que convivem no Brasil?

Assolini (2003) afirma que os ecos das marcas da proibição do dizer podem ser identificados no sistema atual de ensino. Esses “ecos” são os discursos fundantes que podemos destacar como característica fundamental do discurso fundador, isto é, o efeito do “sempre-já-lá”, evidente e familiar, como diz Orlandi (1993, p. 127), em função de instalar-se na memória permanente (sem limite). Esse discurso produz sentidos que nos constituem como “identidades” para nós mesmos, porém, ele é essencialmente um processo de produção de sentidos feito pelo colonizador acerca do colonizado. Nesse processo, diz a autora,

o europeu nos constrói como ser “outro”, mas, ao mesmo tempo, nos apaga – somos o outro “excluído” sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem outro. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das descobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como “outros” absolutos (ORLANDI, 1993, p. 47, grifo nosso).

As representações das crianças nas fotos e desenhos, nos LDs de Língua Portuguesa do ensino fundamental I aqui analisados, trazem modelos a serem seguidos como intercambiáveis, a exemplo do que define Foucault (1987, p. 125), para quem, “na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros”.

As escolas em que esses materiais didáticos circulam são instituições municipais do interior paulista, sendo que a maioria dos estudantes possui tons de pele mais escura do que clara; contrariamente a isso, notamos que as imagens impressas são, na maioria, de crianças com tons de pele clara. Retomando a afirmação de Coracini e Cavallari (2016) sobre ser desejável que o aluno se reconheça no LD, encontrando ali representações de si, de sua subjetividade, desejos, pensamentos, questionamo-nos: como esse reconhecimento pode acontecer com todas as crianças de uma escola, com base em materiais didáticos assim organizados?

É preciso considerar o quanto a relação entre espectador e imagem pode ser determinante e complexa. Por isso, adensamos nossas análises nesse sentido ao mobilizar autores como Jacques Aumont (2002), contribuindo para a discussão acerca da inter-relação espectador-imagem. Ocupar-nos-emos dos recortes das entrevistas nas quais sublinhamos as sequências discursivas analisadas.

6.2 Recortes das entrevistas: gestos interpretativos dos discursos dos sujeitos-professores

Apresentamos aqui alguns recortes das entrevistas realizadas, selecionados conforme a metodologia apresentada. Nesses momentos (entrevistas realizadas com o questionário semiestruturado) os sujeitos-professores puderam falar de suas práticas pedagógicas e suas experiências e angústias sobre o trabalho com leitura de imagens. Orlandi (2009, p. 60) destaca que os sentidos e os sujeitos constituem-se em processos transferenciais, em jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – encontra-se presente. A autora também destaca que a escuta discursiva deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos, sendo o pesquisador o responsável por fazer gestos interpretativos a fim de discernir sentidos em seu propósito de compreensão.

Os recortes abaixo selecionados são fragmentos das respostas dadas pelos entrevistados; a partir deles visamos elucidar como a prática educacional com a leitura de imagens nos LDs

acontece. Discorreremos brevemente sobre as condições de produção da coleta, antes de darmos continuidade às análises discursivas.

Foi a primeira vez que estivemos na escola. Combinamos a visita por telefone e a coordenação mostrou-se muito solícita. A primeira entrevista aconteceu no período da tarde, em um intervalo que a participante teve – essa atendeu prontamente ao pedido da coordenação. Enquanto a coordenadora falava com as professoras na hora do lanche, aguardamos na secretaria. Usamos o espaço da biblioteca da escola, que parecia estar sendo reorganizada, pois havia uma mesa com algumas cadeiras, caixas de uniformes, alguns LDs e paradidáticos. A professora parecia ansiosa em saber quais eram as perguntas que deveria responder; começamos conversando informalmente sem a gravação, perguntamos seu nome, há quanto tempo atuava como professora e se estava há muito tempo naquela escola. Ela disse que há uns dez anos atuava no magistério como docente, havia trabalhado naquela escola, passou por outras escolas e, no ano de 2018, voltou a trabalhar lá. Relatou que a escola fica em um bairro da periferia do interior paulista, as crianças apresentam muita dificuldade de aprendizado, mas é um bom lugar para se trabalhar.

Pergunta: como você trabalha as imagens nos livros didáticos?

SP1: a proposta do livro que a gente adotou é que você através da..., consiga fazer a leitura da imagem e questionar aquilo, então, a primeira coisa é o tema, esse é exposto através da imagem... já tem uma orientação pra você trabalhar pra despertar a consciência crítica do aluno em cima da imagem e, depois, em cima daquele conceito que se formou da imagem, há o texto para ser trabalhado referente àquele tema.

SP1, ao relatar seu trabalho com as imagens nos LDs, destaca a proposta encontrada no manual do professor, a “proposta do livro que a gente adotou”: em alguns casos o professor julga como verdade absoluta o discurso trazido pelo manual do professor no LD, dessa forma, não questiona e não se sente como sujeito-participante da construção de ideias e conceitos educacionais. Inscrito em FDs nas quais predominam o entendimento de que os LDs são inquestionáveis, não se entende como sujeito capaz de discutir ou refutar suas ideias.

Quando SP1 diz ter “uma orientação pra você trabalhar pra despertar a consciência crítica do aluno em cima da imagem”, notamos que, ao seguir as instruções de um discurso pré-construído e abordado no LD, acaba se rendendo aos discursos dominantes que circulam na sociedade. Podemos relacionar esse recorte com o que diz Pêcheux (1995, p. 148), para quem “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Dessa forma, a tentativa ilusória de trabalhar

as imagens dos LDs fica submetida às regras do manual do professor, àquela legitimada como ‘correta’, modelar.

Assolini (2003) afirma que a escolarização muitas vezes cerceia implicitamente, e por meio dos LDs quando utilizados dentro dessa lógica, a constituição da memória discursiva. Essa funciona como “aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimentos a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ de que a leitura necessita” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Para Assolini, (1999) o discurso pedagógico escolar se constitui de uma dispersão de textos: de educadores, alunos, pais, diretores, funcionários etc., porém, os LDs parecem gozar de grande legitimidade e poder.

As imagens das crianças nos LDs parecem não ser lidas de maneira que o aluno possa identificar-se, fazendo das imagens meras ilustrações. O fato de essas representações serem limitadoras e muitas vezes pouco plurais ganha mais destaque quando não há questionamentos quanto a isso por parte do professor que ministra a aula. O professor pode colocar em questão o que se está vendo, levantar outras hipóteses, preencher lacunas ou desconstruir muros erigidos pelo discurso homogeneizador. Ele pode, também, construir pontes entre o que se vê no livro e o que está à sua volta. Segundo Hall (2006, p. 82), “reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que nela é visto com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real”. Retomando Pêcheux (1997, p. 161-162), todo “sujeito se ‘reconhece’ a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos)”. SP1 coloca que a proposta do LD é exatamente essa, que se questione, porém, parece haver um limite ao questionamento imposto pela “**orientação**”, pelo texto já dado relativo ao tema.

SP2, que trabalha na mesma escola do SP1, preferiu realizar a entrevista dentro da sala de aula com os alunos – que se mantiveram muito quietos cumprindo as atividades propostas. O SP2 demonstrou simpatia e mostrou-se feliz em falar sobre suas práticas pedagógicas.

Pergunta: no livro que vocês usam podemos encontrar a pluralidade cultural?

SP2: ah, traz. Traz algumas coisas, nós estamos ainda no comecinho deste daqui... eu vou te falar mais pelo livro do quarto ano que já trabalhei no ano passado, eu já vi eu, mas não sei ainda como eles vão reagir, então, trazer a questão do idoso, a questão, é... por exemplo, do folclore, quem é o saci, este eles trouxeram pra cá, porque o saci Pererê tem uma perna só, se ele existe mesmo, se ele não existe. Porque tava num texto do livro. Então a imagem interfere, com certeza, na forma de entendimento das crianças.

O SP2 inicia sua resposta dizendo que o livro “ah, traz. Traz algumas coisas” relacionadas à pluralidade cultural, ou seja, parece responder de maneira incerta, pois mediar

assuntos relacionados à pluralidade cultural talvez não seja relevante e não conste do manual do professor como prioridade. Guerra e Souza (2016, p. 87) afirmam que compreender

as práticas identitárias a partir do jogo de representações é entender quais os discursos que constituem e conferem existência histórica ao sujeito. E ao falar em diversidade, em diferença, temos que considerar que as culturas são diversas e cada uma tem a sua lógica, sua organização social, seus valores, razão por que devemos tentar compreender suas especificidades não necessariamente estabelecendo uma troca; a noção de diferença compreende as relações entre as diversas culturas permeadas por jogos de poder.

Na sequência, SP2 diz que “o saci Pererê tem uma perna só, se ele existe mesmo, se ele não existe”, isto é, deixa fluir em seu interdiscurso que a pluralidade cultural entendida seria a dos estereótipos dos discursos carregados da cultura popular sobre o negro e o folclore brasileiro. Com isso, expõe em seu interdiscurso esse “todo complexo com dominante” das FDs, revelando como também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das FIs.

SP2 enfatiza questões relacionadas à diversidade de temáticas e questões, tais como o “idoso [...], o folclore, porque o saci Pererê tem uma perna só”, as quais não se encaixam – quando muito resvalam – no que Guerra e Souza (2016) afirmam como importante quanto à diversidade cultural. O professor parece aceitar que o fato de o idoso ou o saci Pererê estarem no livro basta como pluralidade cultural, mas como é um idoso indígena? Como a cultura afrodescendente vê o idoso? Há alguma lenda ou história japonesa que guarde relações com a lenda do saci? Notamos que a afirmação seguida de uma relativização modal – “ah, traz. Traz algumas coisas” – pode estar ecoando essa quase proibição de se negar o que o LD faz.

O SP3 demonstrou acentuada insegurança para conceder a entrevista, perguntou se seria fácil responder às questões, pois temia não saber responder os questionamentos. Propusemos a iniciar a conversa primeiramente sem a gravação, para que ficasse entendido o desenvolvimento da entrevista. Conversamos informalmente durante algum tempo, na sala dos professores, para que o sujeito-professor pudesse compreender como seriam as questões ligadas às suas práticas pedagógicas com os LDs. A entrevista teve início depois de aproximadamente 30 minutos de conversa informal; fomos, então, à biblioteca – passados 30 dias da primeira visita à escola, estava organizada com vários livros sobre a mesa e outros tantos organizados em uma estante. A entrevista correu muito bem e, aos poucos, SP3 sentiu-se à vontade em falar sobre os questionamentos propostos.

Pergunta: você faz leitura de imagens em suas aulas?

SP3: ah... Muitas imagens que vêm ao lado do texto são ilustrações dos textos, né?... Então elas são descritas nos textos, já vem com a legenda.

As imagens trazidas nos LDs são entendidas como meras ilustrações, o que podemos conferir a partir do trecho destacado “Muitas imagens que vêm ao lado do texto são ilustrações dos textos”. Esse sujeito essencialmente histórico, portanto, ideologicamente constituído, cuja fala é o recorte de um interdiscurso do sujeito-professor constituído em um tempo histórico e social em que as imagens são meras ilustrações sem sentido, parece desconhecer o que aponta Ramos (2013, p. 49), isto é, “as imagens são formas de aprendizagem mais fácil de assimilar que se pode oferecer às crianças”. As imagens parecem não ser entendidas por alguns professores como um meio efetivo de relação de poder entre o que aparece nos LDs e o leitor (alunos). A autora ainda afirma que um dos primeiros usos da ilustração em livro destinado a crianças foi feito para criar diretrizes para formação de alunos de Latim, portanto, para capacitar leitores. O SP3 assinala, por meio de sua resposta, ser constituído por um discurso em que as imagens não produzem sentidos – é um sujeito que se filia a certas formações identitárias/identificações.

O SP4 está na área da Educação há aproximadamente quinze anos e sentiu-se à vontade em falar sobre suas práticas pedagógicas e analisar o LD utilizado pela rede pública de ensino. A entrevista aconteceu após uma reunião com todo corpo docente e a coordenadora. Depois da entrevista, SP4 mostrou muito interesse em saber como poderia ingressar em uma pós-graduação, pois buscava novos conhecimentos para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Pergunta: quais as imagens de crianças você encontra no livro didático de português?

SP4: o sistema era apostilado, era unificado, agora que voltou a ser livro didático e nessa apostila era bem sintetizado, não tinha figuras. Agora, neste livro tem um pouco de figura... quer dizer, no livro de história tem mais imagens, mesmo assim é mais de adultos. No livro de português tem poucas figuras de crianças.

Quando SP4 relata que no LD “não tinha figuras” e “no livro de história tem mais imagens”, notamos que as imagens compreendidas como figuras de crianças são aquelas de crianças históricas, envolvidas na crença dominante do escravagismo, ou seja, modelos pré-construídos nos livros didáticos de história, uma vez que SP4 traz seu conhecimento acerca da disciplina de história. Em sua posição de sujeito-professor, a FD é constituída pelo conceito de imagem histórica e não atual da pluralidade cultural, no entanto, para que se possa

compreender a cultura como criação, em sua historicidade, o diferente deve ser visto na diversas formas do lugar em que se vive.

6.3 Leitura de imagens

A Figura 4 é uma das fotos a compor o livro *Terra* (1997), com trabalhos de Sebastião Salgado³⁰, e foi usada para análise juntamente com o questionário semiestruturado, durante nossas entrevistas. Ainda que a referida figura não esteja contida no LD analisado, julgamos importante trazer a referência de uma imagem da vida real, registrando uma menina na escola de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em primeiro lugar, mostramos a Figura 4 sem a legenda aos sujeitos-professores, para que pudessem apresentar suas atribuições de sentido referentes à imagem.

A Figura 4 apresenta um cenário com o fundo levemente desfocado de uma sala de aula com carteiras de madeira. Em primeiro plano, na imagem, aparece em destaque uma menina de cabelos lisos de cor marrom escuro, sua pele aparenta ser nem muito clara nem muito escura e encontra-se vestindo um vestido branco. A menina está sentada em uma das carteiras do ambiente, segura uma caneta com a mão direita e parece escrever em um caderno de espiral. A foto foi registrada em 1996.

Figura 4 – SALGADO, S. Filha de Sem-Terra num acampamento em Barra do Onça, Sergipe, Brasil. 1996³¹.

Fonte: *Terra*. Companhia das Letras (1997).

---

³⁰Com importantes trabalhos e destaque nacional e internacional, o fotógrafo brasileiro Sebastião Ribeiro Salgado nasceu em Aimorés, Minas Gerais, Brasil, no dia 8 de fevereiro de 1944. Durante a Ditadura Militar, por conta das perseguições políticas, viu-se obrigado a buscar asilo político em Paris, em 1969. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/sebastiao-salgado/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

³¹Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/iej/alunos/2001/sebastiaoSalgado/rosto10.html>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

A seguir, trouxemos recortes dos comentários que configuram as formulações e atribuições de sentidos verbalizadas por SP2 e SP3 acerca da Figura 4.

SP2: o olhar da criança. O olhar da criança. A primeira coisa que me chama a atenção olhando para essa figura é o olhar firme e penetrante da criança, isso me, me, me remete... olha, até me arrepia... [risos], me sensibiliza a feição da face dela, parece que ela tá contando alguma coisa... que ela tá dizendo alguma coisa num simples olhar, ela tem um olhar bastante firme... [pausa] parece que é uma criança determinada.

O SP2 demorou para iniciar sua análise sobre a Figura 4, demonstrando dúvida a respeito do que iria enunciar. Talvez o silenciamento do aluno em suas aulas caracterize-se como um dizer sobre situações vividas, dado esse que é ressaltado quando enuncia “olhar... parece que tá contando alguma coisa”.

SP3: eu acho que essa menina é um pouco triste, ela tem, ela passa um olhar de tristeza. Só isso que eu vejo, assim, só esse olhar dela. Ela está na escola. Não está feliz. Coitada [risos].

Na sequência discursiva acima, de SP3, notamos uma resposta próxima ao que foi destacado por SP2 ao relatar que “ela passa um olhar de tristeza”. No LD analisado, por sua vez, encontramos imagens de crianças sorrindo, bem vestidas e, em muitas figuras, elas não se encontravam em ambientes escolares. Diferentemente, a imagem capturada por Sebastião Salgado retrata uma criança que se encontra no ambiente escolar de um acampamento de filhos de integrantes do MST, isto é, uma cena da vida real, e não uma cena estereotipada projetada para inspirar sentidos de felicidade e beleza impostos.

A hegemonia cultural³² nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele (HALL, 2003, p. 339).

A seguir trazemos algumas imagens do LD analisado.

---

³²A hegemonia cultural é, portanto, um conjunto de ideias dominantes de uma determinada conjuntura social, política, cultural e econômica. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociologia/hegemonia-cultural/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

Figura 5 – CAVÉCHIA, M. P. Atividade “Vamos todos cirandar!” **A escola é nossa**. 2º ano, p. 77.
Fonte: José Vítor Elorza/ASC Imagens (2016).

As crianças apresentadas na Figura 5 aparecem em um jardim e podemos observar plantas e árvores no ambiente em que estão brincando. A maioria das crianças fotografadas possui tons de pele com aparência de cor mais clara, com exceção de uma das crianças, que apresenta tom de pele com a aparência de cor mais escura.

UNIDADE
2

O NOME QUE A GENTE TEM

ABAIXO DA FOTOGRAFIA DE CADA CRIANÇA, ESTÁ O NOME DELA ESCRITO DE MANEIRA ENIGMÁTICA. DESCUBRA O SEGREDO E ESCRVA OS NOMES DE MANEIRA ADEQUADA.

O "segredo" consiste no fato de os nomes estarem escritos ao contrário, isto é, com as letras posicionadas em ordem inversa, da última para a primeira.

ANAI RAM

ODRACIR

LEAFAR

ANAICUL

29

Figura 6 – CAVÉCHIA, M. P. Atividade “O nome que a gente tem”. *A escola é nossa*. 2º ano, p. 29.
Fonte: José Vítor Elorza/ASC Imagens (2016).

As crianças da Figura 6 estão todas muito bem arrumadas e sorridentes. Acerca do ambiente em que foram fotografadas, notamos apenas uma parede – provavelmente encontram-se em um estúdio. Das quatro crianças dessa imagem, três possuem tom de pele clara, enquanto uma, tom de pele escura.

3. Veja as fotografias apresentadas a seguir.

a) Observando as expressões faciais das meninas, liste adjetivos que demonstrem como cada uma está se sentindo. Sugestões:

A decepcionada, desanimada, frustrada;

B alegre, contente, feliz;

C assustada, apavorada, aterrorizada.

b) Agora, escreva duas frases utilizando um ou mais adjetivos que você acabou de listar.

Pessoal.

Figura 7 – CAVÉCHIA, M. P. Atividade do livro didático. **A escola é nossa**. 3º ano, p. 141.
Fonte: José Vítor Elorza/ASC Imagens (2016).

Na Figura 7, retirada do LD do terceiro ano da mesma coleção, qual seja, *A escola é nossa*, observamos uma atividade referente às expressões faciais, sendo que três crianças representam três diferentes momentos para que o aluno possa escrever sobre adjetivos. As crianças fotografadas aparentam ter pele de tom mais claro.

Depois que as definições estiverem prontas, releiam-nas a fim de verificar se algo nelas pode ser melhorado. Para isso, verifiquem as questões a seguir.

- As definições criadas estão realmente criativas, ou seja, diferentes das que encontraríamos se fôssemos procurar os significados de tais palavras em um dicionário?
- Há alguma palavra ou frase que pode ser substituída para tornar o texto melhor escrito?
- Tiramos nossas dúvidas gramaticais e ortográficas para que o texto fique o mais bem-escrito possível?

Assim que tiverem revisado e reescrito suas definições, vocês podem fazer ilustrações igualmente criativas para elas.

Professora com seus alunos planejando o trabalho.

Por fim, exponham os trabalhos em um mural na escola para que toda a comunidade escolar (alunos, professores e outros funcionários) tenham a oportunidade de apreciá-los.

Além disso, se desejarem, convidem pessoas que não pertencem ao cotidiano da escola (amigos, familiares) para também conhecerem o trabalho que fizeram.

19

Figura 8 – CAVÉCHIA, M. P. Atividade do livro didático. *A escola é nossa*. 3º ano, p. 19.
Fonte: José Vítor Elorza/ASC Imagens (2016).

A Figura 8 é a única foto que encontramos em que os alunos aparecem com a professora em um ambiente escolar, como descrito no livro, mas notamos que é um cenário diferente daquele encontrado em muitas escolas, no qual as carteiras ficam enfileiradas e as crianças copiam o que está escrito na lousa. A professora, na Figura 8, aparentam possuir pele de tom um pouco escuro e, dentre os seis alunos da foto, dois também possuem pele de tom mais escuro.

As imagens encontradas nos LDs são muito mais que fotos de crianças de determinada etnia ou raça, os discursos imagéticos estão imbricados em práticas não verbais – o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, a expressão pela linguagem conjuga-se com a imagem que encontramos nos LDs, de modo que não podemos mais separar o verbo da imagem. Um arquivo histórico perpassa as imagens que encontramos nos LDs e notamos que, várias vezes, se tornam naturalizados para muitos sujeitos-professores, moldando nos alunos uma história que se repete.

Não podemos negar a importância da PNLD para que os LDs possam seguir uma linha de qualidade, por outro lado há um caminho a ser percorrido para a pluralidade cultural ser apresentada aos alunos de maneira que esses possam conhecer e reconhecer-se em sua cultura. É importante observar que esse reconhecimento cultural não deve caracterizar-se nem melhor nem pior em relação às outras culturas, mas sim possibilitar sua visibilidade de maneiras diferentes e importantes para a expressão dos efeitos de nossa existência, constituindo-nos.

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 16).

Para Hall (1997, p. 16), estamos a todo momento interpretando sentidos que nos são postos. Dessa forma, ao apresentarmos padrões de beleza ideal para as crianças em uma sala de aula, utilizando LDs que não respeitam a pluralidade racial e etnocultural, estamos construindo discursos hegemônicos e homogeneizando o que deve ser plural, isto é, a diversidade cultural e racial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A imagem é antes de tudo um dispositivo que pertence a uma estratégia de comunicação.”

(ACHARD, 1999, p. 30)

Para efeito de fechamento, reiteramos nosso entendimento de que os sentidos não se findam, pois as leituras e gestos interpretativos movem-se no ir e vir dos sentidos. Nesse contexto discursivo da imagem e suas (re)produções de sentidos, imprime-se nas figuras de crianças dos LDs uma intenção de homogeneização etnocultural e racial, isto é, há tendência ao “embranquecimento” das figuras de crianças nos LDs e há europeização nos discursos pedagógicos. O professor parece capturado pelos sentidos apresentados pelos manuais e, com isso, não consegue desconstruir os sentidos construídos por discursos hegemônicos e regimes de verdade.

Os sentidos cristalizam-se e esse enredar de ideias captura os professores que vivem em um ciclo de trabalho exaustivo, sem tempo para ressignificar suas práticas pedagógicas. São capturados pelos discursos que circulam no contexto sócio-histórico em que estão inseridos e essa rede ideológica os leva a agir da forma como o material didático os interpela. É sobre esse entendimento de construção de um “eu” baseado no olhar de um “outro” que temos a intenção de refletir. Quem estipula os padrões e identificações é uma elite que detém o poder.

Isto explica por que a regulação da cultura é tão importante. Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão — a grosso modo — de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau (HALL, 1997, p. 40).

Somos europeizados, os sentidos são naturalizados e não percebemos toda essa trama ideológica – em outras palavras, somos clivados pelos sentidos que circulam e esse movimento faz parte do que Pêcheux explica serem os esquecimentos número 1 e número 2. Corroborando essa linha de pensamento, para Hall (2006, p. 13), há, em nós, “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Consideramos poder aprofundar nosso trabalho analítico em determinadas teorias, o que certamente constituirá estudos mais adensados e até mesmo à parte sobre a imagem e o espectador, por exemplo. Tendo em vista que os gestos interpretativos nunca se findam e podem

(res)significar-se a cada leitura, há vasto material coletado ainda por analisar no que tange às imagens e às falas dos entrevistados. O fazer científico tem nos levado a redescobrir conceitos e ideias, rever certos caminhos que nos pareciam tão claros e óbvios que seguimos com entusiasmo e dedicação ao aprofundamento que esta pesquisa demanda em todas as suas instâncias.

Enfim, pesquisar sobre as representações imagéticas de crianças nos LDs possibilitou-nos levantar questionamentos, a exemplo do título desta dissertação, que nos leva a refletir sobre possíveis perguntas e algumas respostas. Para além disso, outras perguntas e respostas poderão surgir se pensarmos na infinita possibilidade de considerações sobre a reprodução de sentidos acerca das imagens de crianças apresentadas com base em padrões e identificações determinados por uma elite que detém o poder.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- ASSIS, M. O espelho. In: ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1948>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-51.
- ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
- AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 7, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1985. Seção 1, p. 12178. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 jan. 2018.
- BRASIL. Equipe educacional da Editora. **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação do PNLD**. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD: Plano Nacional do Livro Didático**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/pnld_2016_apresentacao.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CAVÉCHIA, M. P. **A escola é nossa: letramento e alfabetização**. São Paulo: Scipioni, 2016.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- COELHO, A. Repensar o campo da educação de infância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 3, p. 1-10, out. 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2230>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. R. F.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/ pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas: Pontes, 2016.
- COURTINE, J. J. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; VANICE, V. (Orgs.). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Clara Luz, 2001. p. 145-162.
- CRIPPA, G.; LASTÓRIA, A. C. Um passeio pelas imagens: a Ribeirão Preto de Tony Miyasaka. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 11, n. 2, p. 54-74, jan./jun. 2010.
- CURY, C. R. J. Livro Didático como assistência ao estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.
- DAVALLON, A. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. (Orgs.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 23-33.
- FILLOUX, J. C. et al. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- FONTANA, M. Z. As imagens do invisível. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; VANICE, V. (Orgs.). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Clara Luz, 2011. p. 163-181.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDC, 1987. p. 129. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26108>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da criança no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, O. ECA – avanços e desafios. In: ABREU, J.; PINI, F.; VIEIRA, A. (Orgs.). **Salvar o estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. p. 14-19.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GODOY, A. C. **As imagens na sala de aula**: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

GREGOLIN, M. R. V. Michel Foucault: o discurso nas tramas da História. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 19-42. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B1nK9-7hEyYEQiFla2stQzNJRkU/view>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GUERRA, V. M. L.; SOUZA, C. C. Um estudo da cartilha Vñhikaxopovope Yúhoikopea Ûti Vemó'u: identidade e discurso do povo Terena. **Revista MOARA**, n. 42, p. 127-143, jul./dez. 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

HALL, S.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 13-38.

INFOESCOLA: navegando e aprendendo. **Caleidoscópio**. [2019]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/optica/caleidoscopio/>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2061/2030>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso**: história e práticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2020.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, F. O. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-18, jan./jun. 2008. Disponível em:
<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394/1191>> Acesso em: 20 mar. 2017.

NUNES, H. **A construção dos leitores nos discursos dos viajantes e missionários**. 1992. 225 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_b4e79ae876d506eecf4b966a46f6f6a2>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PATTI, A. R. A noção de sujeito discursivo. **Fragmentum**, Santa Maria: Laboratório Corpus, UFSM, n. 32, p. 18-21, jan./mar. 2012.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. et al. (Org.). **O mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-58.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SALGADO, S. **Filha de Sem-Terra num acampamento em Barra do Onça, Sergipe, Brasil**. 1996. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/iej/alunos/2001/sebastiaoSalgado/rosto10.html>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SÁVIO, D. **Espelho meu**. 1991. Pintura. Disponível em: <<http://utopiadomingossavio.blogspot.com/>>. Acesso em: 2 out. 2018.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: UDUFBA, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Rev. Sociol.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, out. 1998.

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, Fortaleza, ano 2, n. 4, p. 35-44, 2003. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/148>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

Apêndice A – Questões semiestruturadas

1. (Nome (fictício)/idade/sexo/estado civil/filhos/formação/atuação/tempo de trabalho?)
2. Qual sua formação? Há quanto tempo atua na profissão?
3. Que cargos ou funções ocupou na área da Educação?
4. O que significa a fase da infância para você?
5. O que você faz para que a fase da infância seja respeitada em suas aulas?
6. Você tem alguma memória de sua vida escolar na infância que hoje você (não) faria com seus alunos? Explique.
7. As imagens de crianças nos livros didáticos interferem em sua prática de aula? Como?
8. O que as imagens de crianças nos livros didáticos representam para você? Explique.
9. As imagens de crianças nos livros didáticos representam a pluralidade cultural? Descreva.
10. O que é a representação da pluralidade cultural para você?
11. Você acha que as representações de crianças nos livros didáticos interferem no aprendizado dos alunos? Qual o motivo?
12. Analisando esta figura, qual sentido você lhe atribui? Explique.

Foto ícone de Sebastião Salgado retrata filha de Sem-Terra num acampamento em Barra do Onça, Sergipe, Brasil, em 1996

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **"Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos"**, realizada pela pesquisadora Symone Angélica César da Silva Augusto, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini (FFCLRP-USP).

O objetivo desta pesquisa é investigar as imagens de crianças nos Livros Didáticos de Português, Fundamental I (1º ao 5º ano), buscando compreender como elas são representadas em Livros Didáticos de Português.

Nosso objetivo é de investigar se, e como as representações das imagens de crianças interferem nas práticas pedagógicas escolares desenvolvidas pelos professores em salas de aula de ensino fundamental, que nos concederem entrevistas e também investigar o(s) conceito(s) de infância presentes nos Livros Didáticos utilizados pelos professores entrevistados.

Analisaremos as marcas e os efeitos de sentido sobre o material em questão presentes nos dizeres dos professores, considerando que essas marcas nos levarão ao processo discursivo, possibilitando explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetam a certa formação ideológica, bem como a observação das aulas dadas pelos professores entrevistados.

O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidada é uma entrevista, que será registrada através de gravação de áudio e observação das aulas ministradas em dias e horários combinados.

Tudo será realizado na própria escola, em datas e horários combinados com a pesquisadora responsável.

Esperamos contribuir nas e para as práticas pedagógicas, no que se refere ao uso de imagens nos livros didáticos e entender como a infância é representada nestes materiais.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo. Todos os procedimentos serão feitos pela pesquisadora responsável aqui identificada, e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante e pós todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa você não terá nenhum gasto, salvo em situações de gastos em que o ressarcimento deverá incluir apenas as despesas que não teria se não participasse da entrevista.

Para esclarecimentos e eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 - Sala 7 - Prédio da Administração FFCLRP/USP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil Fone: (16) 3315-4811/ Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Esteja à vontade para entrar em contato com a pesquisadora Symone Angélica César da Silva Augusto, no período vespertino, pelo telefone (16) 997265535 ou pelo e-mail [<symoneaugusto@usp.br>](mailto:symoneaugusto@usp.br). Você ficará com uma via deste documento, e a pesquisadora ficará com outra.

_____
Symone Angélica César da Silva Augusto
RG: 24.321.028-0

_____
Nome
RG
Ribeirão Preto, ____/____/2018

ANEXOS

Anexo A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of. CETP/FFCLRP-USP/054-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de maio de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 179ª Reunião Ordinária, realizada em 24.05.2018, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 79473117.0.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Vice - coordenadora

Ao(À) Senhor(a)

Symone Angelica Cezar Da Silva Augusto

Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffcrlp.usp.br> - e-mail: coetp@ffcrlp.usp.br

Anexo B – Carta de apresentação do pesquisador

Carta de apresentação do pesquisador

Ribeirão Preto, 18 de agosto de 2017

Senhor (a) Secretário da Educação,

Por meio desta venho, eu acadêmica **Symone Angélica César da Silva Augusto**, do 1º semestre do Programa de pós-graduação da FFCLRP-USP, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos”.

Na oportunidade, solicito autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados em um questionário com entrevistas com áudio, previamente marcadas na escola escolhida.

Informo que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o meu comprometimento em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicito ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante.

Agradeço vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida você pode entrar em contato com a FFCLRP-USP situada na Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, pelos telefones: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660, ou e-mail <coetp@ffclrp.usp.br>.

Esteja à vontade para entrar em contato com Symone Angélica César da Silva Augusto, no período da vespertino, pelo telefone (16) 997265535 ou pelo e-mail <symoneaugusto@usp.br>.

Atenciosamente,

_____
Symone Angélica César da Silva Augusto

Anexo C – Autorização da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto para a pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 06 de novembro de 2017.

Of. 563/2017 - GS

Ref.: Autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, SYMONE ANGÉLICA CÉZAR DA SILVA AUGUSTO, a realizar a pesquisa intitulada "Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental: questionamentos sobre a (re) produção de sentidos" na EMEF Alcina dos Santos Heck.

A pesquisadora se compromete a apresentar um relatório com os dados e resultados obtidos para a Secretaria Municipal da Educação após o término da Pesquisa.

Cordialmente,

Profª Dra. Suely Vilela

SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Profa. Dra.

Filomena Elaine Paiva Assolini

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

Anexo D – Lista de Códigos de Coleções e Códigos de Livros**LISTA DE CÓDIGOS DE COLEÇÕES E CÓDIGOS DE LIVROS****Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO			
COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	LIVRO	EDITORA
27651COL31	A AVENTURA DA LINGUAGEM	27651C3119	IBEP
27651COL31	A AVENTURA DA LINGUAGEM	27651C3120	IBEP
27651COL31	A AVENTURA DA LINGUAGEM	27651C3121	IBEP
27678COL31	A ESCOLA É NOSSA	27678C3119	EDITORA SCIPIONE
27678COL31	A ESCOLA É NOSSA	27678C3120	EDITORA SCIPIONE
27678COL31	A ESCOLA É NOSSA	27678C3121	EDITORA SCIPIONE

Quadro 1 – Quadro com a lista de códigos de coleções e códigos de livros do PNLD de 2016

Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Ensino Fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. p. 35.

Anexo E – Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação(CNE)³³

Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Ministério da Educação entregou esta semana a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

De maneira preliminar, a Diretoria da ANPEd, explicita suas preocupações com o que a BNCC apresentada ao CNE sintetiza. Entre elas, destacamos:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Face às preocupações expostas, a Diretoria da ANPEd reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE.

A terceira versão do Documento será objeto de estudo dos grupos de trabalho (GT) da ANPEd. A Diretoria da ANPEd conclama seu corpo de associados organizados em seus 23 Grupos de Trabalho para que se dediquem a essa leitura e auxiliem na construção de um posicionamento crítico de nossa Associação sobre o Documento.

Diretoria da ANPEd, Abril de 2017.

³³Para mais informações, consultar: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.