


**LETRAMENTO IMAGÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE  
UMA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO**

**IMAGE LITERACY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK OF A MUNICIPAL  
SCHOOL IN FARM**

**ALFABETIZACIÓN IMAGÉTICA EN EL LIBRO DIDÁCTICO DE LENGUA  
PORTUGUESA DE UNA ESCUELA MUNICIPAL DEL CAMPO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-092>

**Data de submissão:** 08/07/2025

**Data de publicação:** 08/08/2025

**Valdineia Santana Araújo dos Santos**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana

Endereço: Feira de Santana, Bahia

E-mail: santanavaraujo@gmail.com

**Gláucia Maria Costa Trinchão**

Professora Doutora Titular do Programa de Mestrado em Educação e Desenho

Instituição: Universidade estadual de Feira de Santana

Endereço: Feira de Santana, Bahia

E-mail: trinchao@urfs.br

---

**RESUMO**

O texto aborda parte da pesquisa acadêmica de uma universidade pública da Bahia, discutindo os sentidos das imagens do livro didático e sua proposta de formação de letrados visuais no contexto do campo. O objetivo é compreender os sentidos trazidos nas imagens do livro utilizado na escola do campo de Santo Estevão, avaliando o efetivo letramento imagético representativo do campo. Analisaremos o livro “Se Liga na Língua”, ed. moderna, 1ª edição, 2020/2023. A metodologia é a abordagem qualitativa da análise do discurso. A relevância é refletir o uso do livro didático. O estudo do livro pressupõe pensar um currículo pluricultural nas escolas do campo elucidando os sentidos dos textos imagéticos presentes em processos formativos contribuindo para uma sociedade inclusiva e justa.

**Palavras-chave:** Imagem. Identidade. Roça. Análise do Discurso.

**ABSTRACT**

The text addresses part of the academic research at a public university in Bahia, discussing the meanings of the images in the textbook and its proposal for training visual literate people in the context of the field. The objective is to understand the meanings conveyed in the images of the book used in the Santo Estevão countryside school, evaluating the effective image literacy representative of the countryside. We will analyze the book “Se Liga na Língua”, ed. modern, 1st edition, 2020/2023. The methodology is the qualitative approach to discourse analysis. The relevance is to reflect the use of the textbook. The study of the book presupposes thinking about a pluricultural curriculum in rural schools, elucidating the meanings of the image texts present in training processes, contributing to an inclusive and fair society.

**Keywords:** Image. Identity. Countryside. Discourse Analysis.

## **RESUMEN**

El texto aborda parte de la investigación académica en una universidad pública de Bahía, discutiendo los significados de las imágenes en el libro de texto y su propuesta para la formación de alfabetizados visuales en el contexto del campo. El objetivo es comprender los significados transmitidos en las imágenes del libro utilizado en la escuela rural de Santo Estevão, evaluando la alfabetización efectiva de imágenes representativas del campo. Analizaremos el libro “Se Liga na Língua”, ed. moderno, 1ª edición, 2020/2023. La metodología es el enfoque cualitativo del análisis del discurso. La relevancia es reflejar el uso del libro de texto. El estudio del libro presupone pensar en un currículo pluricultural en las escuelas rurales, dilucidando los significados de los textos imagen presentes en los procesos de formación, contribuyendo a una sociedad inclusiva y justa.

**Palabras clave:** Imagen. Identidad. Paisaje. Análisis del Discurso.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “Letramento Imagético no Livro Didático de Língua Portuguesa de uma Escola Municipal do Campo é parte de uma pesquisa que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em uma universidade pública da Bahia, fruto do trabalho coletivo nas disciplinas de orientação científica e das discussões teóricas, aliadas à prática, do componente curricular de Educação do Campo. O letramento imagético numa sociedade em que a imagem faz parte de toda comunicação nos diversos espaços sociais, se faz necessário trazer na contemporaneidade, uma consciência dos sentidos das imagens veiculadas no livro didático, doravante (LD), percebendo assim, os efeitos de sentidos na construção da identidade e da cultura camponesa no Brasil. Entendendo ser esse, um instrumento ideológico importante, e que para grande parte dos estudantes do ensino público é o único livro ao que tem acesso no cotidiano; compreender a partir dos discursos veiculados nas imagens do LD, é conhecer toda disseminação de sentidos que influenciam nas práticas e estruturas institucionais das escolas quanto às questões de representatividade da identidade dos sujeitos do campo. A pesquisa investigou como se dá o processo de letramento imagético no LD utilizado pelos professores nas aulas de língua portuguesa do fundamental II de uma escola do campo do município de Santo Estevão, há 157 quilômetros da capital do Estado. Para atender às inquietações do estudo, e responder à sua problemática, o objetivo geral é compreender os sentidos trazidos nas imagens do LD de língua portuguesa utilizado por uma escola do campo do município de Santo Estevão, avaliando se estes são pertinentes a um efetivo letramento de base imagética representativa do campo. Dessa forma, analisar quais os sentidos das imagens do livro didático de língua portuguesa reforçam a potência da proposta de um currículo pluricultural, de maneira a atender as demandas oriundas de uma educação do campo. De forma a contribuir na formação de sujeitos letrados visuais levando em consideração o seu contexto, sua cultura e produção de consciência crítica de todos sentidos históricos e ideológicos construídos do seu território e de sua identidade. Compreender os sentidos das imagens para desenvolver formações baseadas numa escolha crítico reflexiva do LD, em que a imagem seja vista não só como uma didática, mas como um texto carregado de sentidos, capaz de contribuir numa representatividade positiva de identidades e territórios. Nessa compressão dos sentidos representativos do campo como base imagética de letramento serão avaliados também os sentidos enfatizados pelo livro que acabam secundarizando e prejudicando o efetivo letramento. Ou seja, ao usar a imagem secundarizando os sentidos históricos, ideológicos, culturais representativos do campo, em detrimento de explorações majoritárias de compreensão de sentidos normativos linguísticos, ou colocando-a numa posição de mera didática de ilustração do texto verbal, pode prejudicar o desenvolvimento eficaz do letramento imagético. Uma vez que, a criticidade, o letramento visual se pauta nessa base imagética de sentidos

históricos e ideológicos e não nas bases normativas da língua. Segundo o que nos diz Pêucheux (2009), p.81), todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotado de uma autonomia relativa. Assim, para além da superfície linguística os sentidos vinculados ao discurso são acessíveis pela premissa da memória discursiva, e é dentro dessa memória que encontramos os efeitos de sentidos e fortalecemos identidades, e onde de fato se promove o letramento eficaz. Pêucheux compreende o sistema linguístico como relativamente autônomo, uma vez que, na base linguística se desenvolve os processos discursivos, mas não se fecha e completa os sentidos apenas nessa base, sobretudo, é dentro dos processos discursivos que os sentidos ocorrem de acordo com as posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos em momentos históricos e culturais num dado contexto de produção.

É nessa perspectiva de compreender os sentidos que possam contribuir de forma eficaz para um letramento imagético com representatividade da identidade dos sujeitos do campo, que os estudos dessa recente pesquisa se pautaram, avaliando a ênfase de sentidos estruturais linguísticos, gramaticais dentro do LD no uso com a imagem, a posição desta como pretexto, como ilustração e não como um texto em si. Dificultando assim todo processo de letramento imagético no contexto do campo, em que se deve levar em consideração: a imagem como um texto e não como apêndice de texto verbal, o cotidiano, a cultura do território campestre e todas suas riquezas orais e escritas.

Letrar é produzir consciência, e através da imagem se pode construir consciências identitárias de si e do seu território. Letrar no campo é levar em consideração as oralidades que fazem parte da cultura sem precisar negá-la, diminuí-la para aprender a necessária língua padrão na escola. As autoras (Souza; Sito 2010) argumentam práticas de letramento no campo como invisibilizadas, desvalorizadas em detrimento do letramento escolar centrado na escrita, pormenorizando o letrar pela imagem, assim como acontece por exemplo, pela oralidade, as quais, são práticas vistas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas, e desvinculadas totalmente da escrita, dispensando a posição como elementos que contribuem no processos formativo do letramento do contexto campestre. [...] não pressupõem uma ruptura entre escrita e oralidade; pelo contrário, permitem entender que o uso da escrita, os valores e as funções a ela atribuídos estão intrinsecamente envolvidos em práticas sociais e discursivas (Souza; Sito 2010, p. 36). Mas partir das oralidades do contexto para aprender as formalidades da língua padrão, tão necessárias também aos sujeitos do campo. Letrar levando em consideração apenas dando ênfase aos sentidos das estruturas normativas da língua, pode prejudicar a efetividade do letramento, uma vez que, foca-se muito na cultura da escrita e prescinde as oralidades, assim como as imagens, e outras formas que também são elementos do efetivo letramento crítico. É preciso, segundo a autora Rojo (2009, p.90) que a linguagem dê conta das demandas da

vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. As imagens são linguagens, textos, assim como as oralidades, ambas são discursos fundantes de sentidos presentes no campo e que precisam de meios formativos críticos. Letrar não é focar unicamente numa cultura da escrita, e letrar na contemporaneidade levando apenas isso como ênfase, é de certa forma não conhecer de fato o letramento coletivo, distante do letramento inicial em que apenas pensava-se no desenvolvimento individual. É desconsiderar a mobilidade da dinâmica social e a possibilidade das constituições das imagens e das diversas discursividades constitutivas da sociedade contemporânea. A escola que não leva em consideração a mobilidade social, e por sua vez, uma prática pedagógica desempenhada no campo com letramento que não leva em consideração o contexto, um contexto dinâmico e que fala através de imagens, é apenas um castelo de areia construído em uma ilha isolada e prestes a demolir.

Dessa forma, estudar sobre os sentidos das imagens torna-se fundamental para formação de letrados visuais em uma sociedade, “[...] ajudar aos consumidores de imagens que somos, pois vivemos numa era e civilização de imagens”, como afirma Joly (1994), é propor uma leitura crítica de uma linguagem atravessada por relações de poder hegemônico e contra hegemônico. Para tanto, torna-se necessário investigar as imagens dos materiais didáticos, que são carregados de sentidos e não deixam de ser um veículo disseminador e ideológico do aparelho do estado, como propõe a teoria sobre ideologias de Althusser (1985) o aparelho ideológico do estado tem a função de difundir a ideologia dominante. A ideologia se materializa nas diversas práticas sociais, no entanto, o livro didático de língua portuguesa, por meio de suas leituras, materializam-se nas práticas sociais daqueles que o utilizam, os sentidos de uma ideologia dominante. Conhecer os sentidos numa imagem do LD, é sobretudo, compreender cadeias de significados, elementos históricos e ideológicos constitutivos das mensagens que podem ser veiculadas por uma dada imagem. Identificar os sentidos atribuídos à uma imagem do livro didático pode nos levar a entender o tipo de formação letrada visualmente que tem sido proposto pelos livros didáticos e sua possível influência nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. vale salientar que neste estudo ao discutirmos o contexto da “escola do campo”, o termo roça será uma expressão utilizada para enfatizar a uma linguagem de identidade local no interior da Bahia.

Destaca-se a relação desses sentidos ou (sem)sentidos trazidos pelas imagens do livro e os impactos de choque de identidade dos sujeitos da roça, integrantes do contexto diverso do campo, do sertão da Bahia onde estes são utilizados. O livro analisado é “Se liga na Língua, leitura, produção de

texto e linguagem” dos autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora moderna, primeira edição, um recorte temporal de 2020 a 2023. A princípio a escolha se direcionava ao estudo no livro da série do 6º ano, mas para delimitar melhor o estudo e pela própria dificuldade de encontrar imagens que se vinculam ao campo e seus sujeitos nesse livro, direcionou-se então, o estudo para análises no livro do 9º ano. Justificando a escolha deste, também, por encontrar numa busca, mesmo que superficial, de poucas imagens próximas ao contexto do campo. Aliando -se ainda por entender que o 9º ano é uma série final do fundamental II, pressupondo-se que as dificuldades de leitura e escrita estão superadas, torna-se necessário verificar como as imagens são trabalhadas, se dando foco maior no ensino de compreensão de sentidos para entender as estruturas normativas formais linguísticas, ou seja, gramaticais, sem a preocupação na formação de letrados visuais capazes de ler imagens. Ou seja, ler textos imagéticos, compreendendo os sentidos históricos, culturais e ideológicos de representatividade da identidade dos sujeitos do campo atravessados nesses textos. Não como mera leitura descritiva de uma imagem, mas assumindo uma postura de interpretação para além da superfície imagética, compreendendo a imagem como texto opaco que transcende a visualidade estanque num dado momento. Ler textos imagéticos requer compreender seus silêncios, ironias, vozes polifônicas e outros elementos constitutivos peculiares diferentes de ler o verbal. Pois ler as imagens, é diferente de ler as palavras, pois como afirma Souza ( 2001, p.10) ler uma imagem, portanto, é diferente de ler a palavra: a imagem, significa, não fala, e vale enquanto imagem que é. Desse modo, não se pode desenvolver habilidades de leitura imagética partindo e pautando nos elementos constitutivos da leitura do verbal, de compreensão, apenas, dos sentidos normativos da língua. Assim, se reduziria uma linguagem a outra, e seria uma mera descrição como dialoga com Souza ( 2001) o texto de imagens também tem sua constituição, marcas de heterogeneidade, como implícito, o silêncio, a ironia. Marcas, porém, que não podem ser pensadas como vozes, porque analisar o não verbal pelas categorias de análise do verbal implicaria na redução de um ao outro.

## **2 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para o estudo dessa pesquisa é de abordagem qualitativa, pois examina evidências baseadas em dados visuais e verbais para entender fenômenos discursivos, sentidos disseminados por um material utilizado num dado contexto social, a saber, o campo. Quanto ao procedimento é o da pesquisa exploratória e da análise do discurso da linha francesa Pêuchetiana.

Para analisar as imagens utiliza-se como delimitação teórica Orlandi (2007-2008- 2012) que traz concepções sobre a linguagem e o silenciamento. Pêcheux (2010) para compreender os efeitos de sentidos das imagens e de sua ligação com os textos verbais; Courtine (2011-2013) que desenvolve

dentro da análise do discurso os construtos sobre intericonicidade e memória discursiva, buscando relacionar as imagens visuais de lembranças e a rememoração armazenados nos sujeitos; Marcuschi (2001- 2003) com estudos sobre o letramento e os gêneros textuais; Bittencourt (1997) e Rojo (2003) para as discussões sobre o livro didático e letramento; Althusser (1985) abordando sobre ideologias do aparelho do Estado; Brandão (1980), Munarim (2016), Vendramini (2015) tecendo abordagens sobre o futuro da educação do campo; abordando sobre identidade com Hall (2006), o qual, evidencia a identidade como movimento e não como algo fixo corroborando com Santos (2023) e Mota (2022) nos seus estudos sobre ruralidades e contemporaneidades numa perspectiva também de identidade.

Na análise do discurso as memórias, não cognitivas que se tem como referência, mas as memórias históricas e culturais dos sujeitos, sendo assim, nada mais relevante que trazer as memórias da roça, uma vez que, o local em que o LD é utilizado, é sertão da Bahia, em que esse termo é como referencial constitutivo identitário, que não deixa de ser o próprio referencial dos sujeitos do campo, deste ser na roça. Assim, pensando nas condições de produção dessa memória, e sua relevância na potencialização da identidade dos sujeitos do campo que se fez necessário trazer esse termo que ora aparecerá na presente pesquisa. Pensar sobre as condições de produção da memória do sujeito do campo, essa memória que vem de seus ancestrais da roça, nos concebe o entendimento da imagem do sujeito do campo, do sertão nordestino, especificamente da Bahia, na contemporaneidade. Pensar nessas condições de produção, na imagem que se faz desse sujeito do campo contemporâneo é dialogar com Pêcheux nas suas abordagens da análise do discurso sobre formações imaginárias. 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 (Pêcheux, 1997, p.82).

Vale salientar nesse momento que o conceito de roça quando aparece nesse trabalho vem relacionado a valorização da identidade construída nesse ser e viver na roça, termo utilizado por Mota (2022) quando afirma que esse termo está construído a partir das discussões que ele realizou com base nos escritos de Heidegger a partir da primeira tradução para o português feita por Marcia Sá Cavalcante (Heidegger, 2015), para pensar como as existencialidades do ente constitui o ser-na-roça, conforme o que vai se dando na vida dos sujeitos que habitam os territórios rurais instituídos nos modos de ser-viver-na-roça.

Essa existencialidade é constitutiva da identidade do camponês, logo, são sujeitos únicos e não dois sujeitos. O sujeito do campo está imbuído desse ser na roça que carrega por onde caminhar, pois esse Ser, não fora constituído pelo viver fora do contato com a natureza, com a terra e toda memória



produzida nessa relação. O sujeito do campo atual não é aquele que utiliza apenas o cavalo como meio de transporte, mas motocicletas, e não é aquele que se restringe a viver longos dias apenas nos campos sem contato com a vida na cidade. Seu contato com os centros urbanos aumentara, e nesse seu caminhar, carrega o ser na roça por onde passar. Logo, um sujeito que carrega essa identidade que nesse estudo fazemos a reflexão como processo de enaltecimento, uma vez que, o empoderamento vem desse reconhecimento de identidade como valorizada e enaltificada, não como pejorativa, como matuto, desprovido de saber. Uma memória que também pode se desconfigurar nessa linha pejorativa e de projeto modernizador do capital. A ideologia hegemônica funciona criando termos, eufemizando em detrimentos de outros, e para isso, destrói-se memórias de origens de um povo, desenraizando-os de suas ancestralidades constitutivas de suas identidades, em detrimento de outras.

O movimento da educação do campo por políticas públicas de valorização do território e de seus sujeitos são fatores importantes contemporaneamente que tem fundamental contribuição e fortalece nesse resgate do camponês, homem da roça que tem saber para desenvolver o campo, o espaço que se apresenta como toda sua força e inspiração de vida. Não tratando aqui nesse estudo como conceitos opostos, ou seja, sujeito do campo ou sujeito da roça, mas como inclusão. Relacionado à questão de identidade do ser na roça, que está imbuído dentro do próprio camponês, resgatando uma questão de memória discursiva de um termo que por muitas vezes, em determinados períodos históricos se apresentou de forma pejorativa, com sentido estereotipado desse grupo social. Seja o colonizador, seja o poder hegemônico tem usado de questões que inferiorizam pelo 'poder da palavra, pelo poder da imagem, pelo poder da exclusão. "Como podemos contracolonizar falando a língua dos inimigos?" E respondi: "Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las (Santos,2023,p.12).

É preciso problematizar os eufemismos criados pelo poder hegemônico que venha a inferiorizar, diminuir a identidade do homem do campo. O poder da palavra também é uma forma de resistir do camponês, reconhecer roceiro uma identidade empoderada e tensionar como ideologia contra hegemônica. Potencializar o conceito de roça, pois o ser na roça, é produzido por memória de um lugar em que a terra, o contato direto com a natureza é construção de memória, e esta, faz parte do camponês, homem da roça que lida com as questões da terra. Como afirma Santos (2023) tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de dominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. Sujeito da roça é o próprio camponês fortalecido pelos



seus movimentos de resistência, que não se destituiu desse lugar com a terra mesmo ressignificando com outras vivências, pois as identidades se movimentam no tempo e no espaço. A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006).

É preciso compreender se as imagens do livro apagam essa identidade do ser na roça, do camponês como um ser de saber, civilizado e capaz de desenvolver a si e a seu território, se a imagem disseminada prevalece com as características do camponês colonial, um caipira do sertão que habitava distante do saber civilizado do litoral brasileiro.

Logo, serão analisadas duas imagens no LD uma que foca o território, ou seja, o campo, e outra, os sujeitos deste lugar. Portanto, serão utilizados o conceito de campo numa perspectiva de território incluindo os sentidos dos movimentos de lutas promovidos pelos movimentos sociais; e ao analisar as imagens direcionadas a sujeitos, deve-se utilizar os conceitos de sujeitos do campo, da roça numa mesma relação sinônima, como já esclarecido anteriormente, em que roça, vem com essa questão de memória identitária do sertão da Bahia. Separando a linguagem verbal e não verbal, e em seguida descrevendo-as separadamente, para só então, prosseguir com uma relação de sentidos encontrados em ambos textos, numa leitura mais fincada numa reflexão crítica para além das bases linguísticas imagéticas. Em que para esse procedimento foi utilizando os elementos da análise do discurso para compreender os efeitos de sentidos disseminados no livro didático explorado no estudo.

Em suma, as discussões, se iniciam, situando o livro didático e toda sua vinculação ideológica ao aparelho do Estado, bem como, o processo da imagem como letramento crítico reflexivo numa compreensão de sentidos históricos e ideológicos na formação das identidades dos sujeitos para além da superfície da imagem; e para além do foco maior do livro em fomentar o desenvolvimento de sentidos voltados para as estruturas formais da língua e colocando a imagem numa posição de apêndice do texto verbal. Valendo salientar que para além da superfície linguística os sentidos subsumidos ao discurso é acessível pela premissa da memória discursiva, e é dentro dessa memória que encontramos os efeitos de sentidos e fortalecemos identidades. Em seguida abordaremos acerca do contexto do campo como um dos elementos de produção de discurso e interpelação ideológica na formação dos sujeitos desses espaços e finalizando com toda relevância que a presente pesquisa pode trazer.

Desse modo, o trabalho se fundamentou a partir das imagens do livro, analisá-las e assim seguir com essa materialidade construindo um dispositivo teórico-analítico pautada na análise do discurso permitindo virmos ocupar uma outra posição de leitura que não a prevista, determinada pelo sujeito produtor. Mas levando em consideração o reconhecimento do gesto de interpretação administrado a partir do lugar que enuncia na posição de produtor da imagem e não estacionar nela.

### **3 REFLETINDO OS SENTIDOS DAS IMAGENS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DO CAMPO E DE SEUS SUJEITOS NA CONTEMPORANEIDADE**

Analisar imagens no livro didático, (doravante) LD, que a saber, é o objeto de estudo da presente pesquisa, faz-se necessário partir de abordagens que situe este material, e sua forma de produção, segundo Althusser (1985) como forma de compressão de ideologias dominante, expondo o programa do Estado, ao qual ele está vinculado. Deixar marcado que sua produção é carregada de ideologias, e que estas, estão ligadas às políticas de seu produtor, ou seja, o Estado. Estudar o LD se constitui ferramenta necessária para promover direcionamentos nas propostas pedagógicas de ensino, uma vez que, nesse momento, a educação vem de um período de grandes retrocessos causado pela pandemia e pela falta de políticas educacionais do governo anterior de Jair Bolsonaro. Esse, proporcionou descaminhos ao direito constitucional da educação quando deixou de investir na educação como um todo.

Nessas discussões sobre o livro didático, para melhor entendimento, vale destacar inicialmente os objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado em 1985, o PNLD, define as principais diretrizes que norteiam as questões do livro didático. Este tem como objetivos básicos a aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos de escola pública realizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC. Embora, a natureza das políticas do MEC para o livro didático vem se modificando, mas ainda não foram implementados aspectos que de fato respeitem a diversidade cultural, regional, dentre outros importantes no processo de formação dos sujeitos. Sendo o livro didático produzido pelo Estado, ele veicula ideologias dominantes que vão de encontro em atender uma amplitude de formações discursivas marcadas pelas diversidades dos sujeitos e seus territórios. Caminha na direção de continuar disseminando o sentido único num universo de sentidos. Assim, torna-se necessário conhecer os não ditos pelo livro, principalmente na linguagem não verbal, sem deixar, também, de compreender o verbal para compreendermos os sentidos diversos que têm sido disseminados na sua relação com o não verbal. Conhecendo criticamente o livro didático podemos identificar os excessos de ênfase na cultura da escrita, como afirma Rojo (2003). E influenciar por meio de formações nas práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa de que o uso do livro didático pode ser como ferramenta de perspectiva crítico-reflexiva e não apenas informativa. Os usos que os professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucros de editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo (Bitencourt, 1997).

Toma-se nessa pesquisa, como materialidade de análise, a capa e alguns capítulos do livro do 9º ano, tornando-se necessário, verificar como as imagens são trabalhadas, se dando foco maior no ensino das estruturas formais linguística sem a preocupação na formação de letrados visuais. Isso porque, com base em analisar pesquisas anteriores desenvolvidas no contexto escolar, aliando-se à experiência profissional adquirida, percebe-se que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma perspectiva gramatical, valorização da cultura da escrita e prescindindo outras formas textuais de letramento, sem envolvimento com as práticas sociais do aluno. As práticas voltam-se, predominantemente, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (Marcuschi, 2003). Ainda segundo esse autor, as atividades de leitura e escrita, quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar superficialmente o texto, ou do produzir um texto para o professor atribuir uma nota. Sendo o livro didático ainda norteador das aulas, nada mais contundente que as práticas pedagógicas são influenciadas pelos direcionamentos do livro. Quando se fala em utilizar a língua na sua forma funcional e interativa, nada mais relevante que considerar o contexto e os sujeitos que a utilizam. Nisso, letrar por meio da imagem no contexto do campo, requer levar em consideração, a construção e percepção dos sentidos históricos e ideológicos que constituem as relações sociais e culturais desse território, que ao longo dos anos, é renegado, invisível, mas que resiste despertando movimentos de lutas pela sua visibilidade e valorização de seu contexto, bem como das identidades de seus sujeitos. Letrar por meio da imagem no contexto do campo é levar em consideração o movimento da educação do campo, uma vez que, esse movimento traz para o centro as discussões e a aquisição de políticas públicas que corroboram para o desenvolvimento desse espaço e de seus sujeitos.

Assim, todo processo de formação do território e dos sujeitos, da cultura e relações históricas sociais desses movimentos do campo são fundamentais na compreensão dos efeitos de sentidos construídos nesses espaços. Afinal, ao produzir discurso, é necessária relevância nos elementos históricos, culturais e todas relações sociais e de poder de um dado contexto de produção de discurso entre todos envolvidos no processo de produção discursiva.

Estudar imagem é considerar situações de produção envolvendo todos elementos de produção discursiva de determinado público. Conhecer o contexto do público alvo dos utilizadores do objeto de estudo, é condição primária que propicia a leitura que transcende a ingenuidade, como afirma Freire (1967) ao abordar uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade

crítica. Bem como promover uma educação transgressora como afirma hooks<sup>1</sup> (2013). Analisar o livro didático considerando apenas as condições de quem produz é não se cercar de todos elementos que compõe a ideologia dessa produção, é cair na ingenuidade e não transgredir para além dos muros da escola. É preciso conhecer o contexto de quem irá utilizar pra chegar a uma análise de efeitos de sentidos e consequências negativas desses efeitos. É compreender como esses sentidos fazem sentidos na identidade, na formação de saberes e sabores do contexto em que esses sujeitos que utilizam o livro vivem.

Dessa forma, passamos a compreender o contexto do campo e todas suas lutas de resistência que acabam envolvendo a formação de seus sujeitos produtores, consumidores de discurso e toda cadeia de elementos discursivos.

A história esconde o segredo do presente, esta afirmativa aparece no texto de Octávio Ianni, A ideia do Brasil Moderno (1996,p.8). É a partir desta compreensão que recorremos a perspectiva histórica para buscar o entendimento de alguns elementos da atual situação da recente educação do campo, em que esta, ainda segundo análises de estudos, versa na maioria das políticas governamentais sob a perspectiva de uma educação rural, de uma herança histórica colonial que preserva os ideais da hegemonia.

Os estudos de Jesus e Bezerra (2013) evidenciam o contexto histórico de lutas pela terra com a chegada dos portugueses e toda prática de violência e exploração para atender ao mercado capitalista. Algo que não se processou diferente com a república e que apresenta heranças que persistem na contemporaneidade. Na década de 80 o Brasil viveu a educação rural, como afirma Brandão (1980) uma educação tradicional que não era mais do que uma educação urbana com escolinhas dirigidas às populações rurais, e que impulsionados pelos movimentos sociais da educação popular, emergindo como uma espécie de contraparte a educação rural, firmou-se as bases para o caminho da educação do/no campo.

Esse percurso para se chegar à educação do campo reconhecida nos documentos normativos passa por paradas obrigatórias promovidas pelos movimentos sociais da reforma agrária. Em 1998 é promulgada a constituição e com ela se afirma o direito à educação a todos e dever do estado fazer cumprir esse direito. Porém, com a constituição ainda não se fala na educação do campo, prevalecem as bases da educação rural, exclusiva e protetora dos interesses do capital. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 abre novas perspectivas para a educação

---

<sup>1</sup> O pseudônimo da autora professora teórica, feminista, antirracista, estadunidense, Glória Jean Watkins, bell hooks, é escrito em minúsculas como um posicionamento político de recusa egóica intelectual. Ela queria que as pessoas prestassem atenção nas suas obras e palavras e não em sua pessoa. Autora que dialoga com Paulo Freire acerca da educação.

do campo, mas como afirma Brandão (1980) no texto *Seu Ciço*, a LDB ajuda, mas não desenvolve. Isto porque, ela apenas serviu para embasar reivindicações dos militantes nacionais da educação do campo nos órgãos do Estado, no que tange as escolas públicas, coerentes com as especificidades dos contextos rurais, bem como sobre as identidades tão diversas das populações que vivem no campo.

A educação do campo nasce com uma materialidade de origem fundada nos movimentos de trabalhadores rurais sem-terra pela luta de escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da reforma agrária. De lá pra cá, ou seja, na contemporaneidade a luta continua com conquistas parciais, pois os freios da hegemonia são sutis e perversos que atendem ao mercado capitalista. Exemplificando um pouco isso, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apenas cita diretamente a questão da educação do meio rural no seu artigo 28, referindo-se apenas sobre as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região. Mas que apenas aponta, sem reconhecer caminhos, políticas de práticas desse reconhecimento. Os critérios do IBGE para que classifica o que vem a ser rural e urbano, diminuem a população rural, é um critério de exclusão e intenção para o não desenvolvimento de políticas públicas no campo. Pois se pensarmos nos critérios considerados por pesquisadores, critérios mais justos e racionais levando em consideração critérios de inclusão, como afirma Munarim (2016) tomando como conceitual das diversas ruralidades efetivamente existentes, se consideraria como rural todos aqueles que vivem direta ou indiretamente do trabalho com a terra. Entendermos o que de fato é a educação do campo, nos torna capazes de movimentar nossas salas de aula no campo, trazendo para nossos alunos o empoderamento da identidade do campo e dos povos que nele habitam. Entendermos que o livro didático traz de sentido para os alunos do campo é importante para estarmos engajados por uma educação e sobretudo do campo que transforme os sujeitos e seu meio de convivência.

É necessário que os educadores conheçam e se politizem acerca da educação do campo, entendendo essa perspectiva trazida por Munarim (2016): Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. A expressão ‘Educação do Campo’, no aparelho de Estado, substitui, ainda que apenas parcialmente, a expressão ‘Educação Rural’. Não obstante, essa última denominação permanece nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta de hegemonia, é lugar comum, nas práticas de elaboração da concepção ‘Educação do Campo’, tomar-se o escopo da ‘Educação Rural’ como referência a ser superada, teórica e politicamente. Com efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades. Pensando nas possibilidades pelas vias de políticas públicas para educação do campo que mesmo reconhecida atualmente pelas diretrizes operacionais da lei, não estamos isentos dos processos de enfraquecimento

dessas políticas, que já são práticas que vem desde a herança colonial e prevalece nos dias atuais sendo necessária a tomada de resistência por meio de nossas práticas pedagógicas que primam por respeito a identidade do homem do campo, as vivências das diversas formas de ruralidades, empoderando os sujeitos destes locais a entenderem que o campo tem positividade sendo necessário resistência e permanência.

Por meio da educação, podemos propor resistência, quando conhecemos os sentidos trazidos pelo livro didático, ou melhor, conhecendo os sentidos das imagens trazidas pelo livro didático e qual identidade é reforçada por este. Para assim, saber propor um diálogo reflexivo numa perspectiva de contramão trazida por este material, o livro didático, tão norteador ainda das aulas de língua portuguesa nas escolas do campo. As escolas do campo, ainda se configuram com uma perspectiva pedagógica voltada para as identidades urbano cênicas. Ou seja, estão localizadas no campo, o corpo no campo, mas a alma na cidade. As imagens do campo no LD não são transparentes como outras linguagens, o desvendar de sua opacidade requer caminhar no percurso de formação do território do campo e de seus sujeitos que vem desde o período colonial, período de formação desses espaços e seus sujeitos no Brasil. Portanto, por meio da análise do discurso que se pode compreender esses sentidos, uma vez que, por esse método nos permite analisar a linguagem partindo de toda uma historicidade, de cultura, ideologias que atravessam e interpelam os sujeitos numa via biunívoca de relações com o contexto.

Letrar por meio da imagem no contexto do campo é encontrar esses sentidos históricos e ideológicos desse contexto, entendendo como esses sentidos fazem sentidos na formação crítica de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas que também leve em consideração os impactos desses sentidos na formação identitária desses sujeitos. Uma formação que explicita as marcas de construção histórica de estereótipos, e assim, nesse conhecimento produzir o rompimento desses estereótipos.

Construindo uma identidade em que o sujeito da roça não se enxergue como grupos marginalizados construídos por esse processo histórico de homogeneidade, de que para tornar-se um território, sujeito e cultura superior, necessita-se diminuir, inferiorizar um em detrimento de outro. Que as memórias da roça seja uma identidade valorizada e enaltecida dentro da escola, contrapondo a forma imaginária e estereotipada de que o roceiro e caipira veio sendo construída ao longo da história e disseminados nas literaturas. De um sujeito da roça não civilizado, sujo, preguiçoso que vem desde Euclides da Cunha, passando pelo Jeca Tatu de Monteiro Lobato e assumindo uma nova continuidade com Chico Bento de [Maurício de Souza não se perpetua nas imagens de produções de materiais didáticos contemporâneos. Para que isso não ocorra é necessário conhecer esses sentidos das imagens



do livro didático e trabalhar de forma não informativa, mas crítica reflexiva como nos afirma Bitencourt (1997) .

Um letramento não voltado apenas para a ênfase nos sentidos das imagens como prática de compreensão das estruturas formais da língua, como muitas vezes é defendido nas aulas de língua portuguesa, bem como nos materiais didáticos, em virtude de uma defesa da cultura da escrita como afirma Rojo (2003) numa análise de dados acerca dos critérios de avaliação de algumas coleções do livro de língua portuguesa em que a autora evidencia a ênfase da cultura da escrita nos livros e a pouca relevância das oralidades e outras formas de linguagem como forma de letramento. Outro dado relevante é que leitura, assim como oralidade, avalia-se pouco ou nada, ficando a avaliação reservada às atividades de produção de textos e ao ensino da gramática (Rojo 2003,p.95). Nota-se que nessa perspectiva de enfatizar a cultura da escrita o LD, silencia outras formas importantes de letramento, como letrar por meio das imagens, levando em consideração os diversos contextos sociais e regionais. Trazendo muitas vezes abordagens urbanas e sulistas. Entretanto se as temáticas dos textos são variadas, os contextos das temáticas abordadas, entretanto, não apresentam tanta diversidade (67%) tendendo a concentrar-se nos contextos brasileiros, urbanos e sulistas (Rojo, 2003,p.84).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se pertinente mencionar os estudos dessa pesquisa, evidenciou que as imagens representativas do campo não são exploradas como texto carregados de sentido. São utilizadas na maioria das vezes como apêndices do texto verbal, logo se apresentando como ilustração que por diversas vezes não são lidas, não são exploradas, podendo sucumbir a existência do trabalho com o letramento imagético. Uma vez que, a leitura se volta praticamente para o texto verbal e deixa-se de ler o não verbal que não é visto como texto, mas como uma mera ilustração como vem sendo explorado pelo livro. Assim como se secundariza as oralidades, as imagens também são discursos dentro das realidades de aprendizagens pautadas no contexto e cotidianos do campo. O letramento imagético faz parte do desenvolvimento de habilidades críticas reflexivas transformadoras dos cidadãos não só do campo, mas de toda sociedade contemporânea que “respiram” imagem. O perfil do livro didático de língua portuguesa vem se apresentando com uma ênfase num letramento autônomo, fechado na escrita, numa ênfase de letrar apenas por meio da cultura da escrita, utilizando o texto verbal como forma enfática de disseminar sentidos e desconsiderado os discursos, outros, do cotidiano campesino. Considera o letramento sob dois enfoques específicos: [...] o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de



processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares ( Street, 1995 apud Colaço, 2012, p. 2). As leituras das imagens relacionadas ao campo apresentaram-se carregadas de sentidos estereotipados do território e sujeitos camponeses.

Em suma, este trabalho torna-se relevante por contribuir socialmente ao proporcionar reflexões a diversos profissionais, em especial, aos da área de educação e pesquisadores interessados pela temática abordada. Além disso, o resultado dessa pesquisa, traz dados importantes para a Secretaria de Educação do Município de Santo Estevão, a fim de nortear formações para a escolha do livro didático e de como trabalhar com o mesmo de forma crítica-reflexiva e não apenas informativa. O uso do texto imagético, como proposta de incentivo à leitura prazerosa e crítica, mostra a preocupação em formar educandos capazes de transformar a si e ao meio. Uma transformação por meio do letramento visual que exploram estudos críticos e reflexivos, na medida que, as atividades de letramento como uma prática social levam em consideração os valores, as questões de identidade e as relações de poder que constituem as práticas sociais e não como aquisição de meras habilidades.

Estudar as imagens e suas nuances torna-se de relevância na medida que essa pesquisa traz como proposta uma educação de transformação por meio da formação de letrados visuais numa sociedade em que as imagens estão presentes e se fazem sólidas em todas as relações sociais. Podendo enganar e solidificar o colonialismo ainda presente e diluído nas relações sociais inseridas na cultura.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) A Questão Política da Educação Popular, 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 7 a 10.
- BITTENCOURT, Circe. Livro Didático e saber escolar 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COLAÇO, S. F. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. . 2012, p. 1-12. Acesso em: 20 abr. 2015.
- COURTINE, Jean- Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo Edufscar 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, bell ( 2017) Ensinado a transgredir . Educação como prática de liberdade. editora WMF, Martins Fontes .
- JOLY, Martine (1994) — Introdução à Análise da Imagem, Lisboa, Ed. 70, 2007 — Digitalizado por SOUZA, R.
- MOTA, C. M. de Almeida, 2022. Ser -na - Roça: Ruralidade da presença e experiência do ser-docente. Tese de doutorado. Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Salvador.
- MUNARIM, Antônio (2016). Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493- 506, jul./dez. 2016.
- OLIVEIRA, R. S. M. de; FERREIRA, A. de J. Imagens da Educação, v. 5, n. 1, p. 25- 36, 2015.
- ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. Princípios e Procedimentos. Campinas – SP: Pontes. 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica de discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas. Editora da Unicamp 2009.
- RODRIGUES, Walace (2014). Letramento imagético e midiático em arte-educação.
- ROJO, Roxane & Batista, Antônio. Livro Didático de Língua portuguesa , letramento e cultura da escrita.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- SANTOS, Antônio. A terra dá a terra quer. Ubu Editora, 2023.
- VENDRAMIN, Célia Regina. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Educação em Revista, Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 49-69|Julho-Setembro 2015.